



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

GLAUCIA DA SILVA PESSOA

**MEDIAÇÕES DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS DE LIBRAS NO
ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL**

RECIFE

2023

GLAUCIA DA SILVA PESSOA

**MEDIAÇÕES DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS DE LIBRAS NO
ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de mestre.

Área de concentração: Psicologia
Cognitiva

Orientadora: Profa Candy Estelle Marques Laurendon

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves, CRB4-1260

P475a Pessoa, Glaucia da Silva.

Mediações de professores surdos universitários de libras no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial / Glaucia da Silva Pessoa. – 2023.
201 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Candy Estelle Marques Laurendon.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2023.
Inclui referências apêndices e anexo.

1. Psicologia cognitiva. 2. Capacidade auditiva - criança deficiente auditiva.. 3.Capacitação lecionador surdos - Instrumentos - linguagens. 4. Processo de ensino - Aprendizagem. 5.Ensino por integração. 6. Professores surdos universitários. I. Laurendon, Candy Estelle Marques (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2024-002)

GLAUCIA DA SILVA PESSOA

**MEDIAÇÕES DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS DE LIBRAS NO
ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. **Área de concentração:** Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 24/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Candy Estelle Marques Laurendon (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Juliana Ferreira Gomes da Silva (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Tatyane Veras de Queiroz Ferreira da Cruz (Examinadora Externa)

Universidade de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer aos meus familiares por me darem o suporte necessário para que eu realizasse meu desejo de aprofundar os estudos ao participar do processo de mestrado em Psicologia Cognitiva. O apoio recebido me proporcionou conforto e tranquilidade para que eu me dedicasse na minha aprendizagem e no desenvolvimento da pesquisa.

Aos amigos, agradeço pelas esperanças compartilhadas e pela escuta. São encontros que me proporcionam alívio e me sinto revigorada para continuar minha trajetória.

Pouco conheci os colegas de turma, o processo de ensino remoto dificultou uma aproximação que acredito ser importante. Mas devo reconhecer que não me senti desamparada, pois encontrei simpatia e apoio. Por isso, agradeço a cada pessoa que trocou ideias, partilhou angústias e soluções comigo ao longo dessa experiência.

Sou grata aos professores e professoras do programa de pós-graduação que compartilharam comigo seus conhecimentos e contribuíram para meu crescimento profissional. Principalmente à minha orientadora Candy, por todo o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. Uma forma de orientação paciente, mas também exigente, reconhecendo e oferecendo suporte quando necessário. Gratidão.

Desejo agradecer à professora Juliana por ter me acompanhado no estágio à docência e ter contribuído na minha aprendizagem na prática docente. Agradeço o suporte e a confiança que foram fundamentais para eu me sentir confortável em arriscar nesta nova experiência.

É interessante mencionar a Capes como importante fomentadora do desenvolvimento de pesquisas. Essencial em âmbito nacional e também, presente no subsídio deste estudo.

Agradeço aos participantes da banca por disponibilizarem tempo para leitura deste estudo e por optarem contribuir com meu conhecimento e com o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço imensamente à Allyson pela disponibilidade, sensibilidade e profissionalismo enquanto intérprete de Libras/Português. Você nesse papel foi fundamental para a confiança e garantia de segurança necessárias junto aos participantes.

Por último e não menos importante, agradeço imensamente aos participantes desta pesquisa por compartilharem comigo suas histórias, desejos e angústia da prática docente.

“Os ouvintes, no afã da experiência ouvinte ser a que vale, buscam nos outros a possibilidade de expressão da essência ouvinte. Nesse processo há ouvintização, pois acredita-se ser o melhor. Esses ouvintes estão enganados quanto as experiências surdas.” (PERLIN, 2006, p.175)

RESUMO

Pessoas surdas são indivíduos com pouca ou nenhuma influência auditiva que experienciam o mundo através dos demais sentidos e possuem cultura e língua próprias por utilizarem, principalmente, da modalidade visual na comunicação. Surgida pela experiência surda em comunidade, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é visuoespacial, com estrutura e gramática próprias. Com a Lei 10.436/02, esta foi reconhecida nacionalmente como meio de comunicação e de garantia da acessibilidade linguística. Este marco oportunizou maior acesso aos espaços de ensino e trabalho às pessoas surdas, principalmente, como referências para a docência de Libras. O contexto pandêmico provocou rupturas nas práticas cotidianas e profissionais docentes, exigindo a inclusão digital para se adequar ao ensino remoto emergencial. Com a flexibilização no isolamento social, o retorno à modalidade presencial provocou uma nova transformação das práticas docentes, o que favoreceu situações potenciais de desenvolvimento, ao integrar algumas estratégias pedagógicas criadas e mediadas por recursos tecnológicos. Vygotsky considerou que o processo de ensino-aprendizagem acontece em um espaço intersubjetivo e interacional, chamado de zona de desenvolvimento proximal, graças à mediação de instrumentos e signos internalizados. O objetivo da presente pesquisa é investigar as mediações, ou seja, o desenvolvimento de instrumentos e linguagens por professores surdos universitários no contexto remoto e as adaptações ou modificações para o retorno ao presencial para promover um processo de ensino-aprendizagem eficiente de Libras. Para este fim, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com três docentes surdos que ofertam disciplinas de Libras na UFPE. A metodologia incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas e do método de autoconfrontação simples. Este último correspondeu a observação de uma aula presencial videogravada, seguida da análise desta para selecionar algumas sequências de vídeo e confrontar o participante com a sua própria atividade em uma última entrevista semiestruturada. A análise de dados partiu da construção de Núcleos de Significação, um método que contribui para a compreensão de significações constituídas pelos participantes frente à realidade estudada. Como resultados, o desenvolvimento e a transformação de alguns instrumentos foram documentados quanto as suas funções e objetivos e as formas de linguagens utilizadas por docentes de Libras no ensino remoto e no ensino presencial anterior e pós-pandêmico foram descritas. No que tange aos atores de ZDPs que possam contribuir ao processo de compensação social, identificou-se a interação com intérpretes de Libras como importante, mas nem sempre acessível. Pois a sua atuação foi questionada por serem frequentemente intérpretes bolsistas, ainda em formação. Quanto a interação com pares ouvintes, esta ainda é bastante atrelada ao uso do português escrito e a mediação por intérpretes, limitando situações interativas que potencializem a emergência de possíveis ZDP, como os colegas de departamento. O estudo de caso permitiu ilustrar a importância do contexto histórico-social do sujeito para o desenvolvimento de suas ações e significações atribuídas, como os docentes surdos em suas práticas pedagógicas na transição do período presencial ao ensino remoto e de retorno ao ensino presencial.

Palavras-chave: mediação; professor surdo; ensino de língua de sinais; ensino presencial; ensino superior.

ABSTRACT

Deaf people are individuals with little or no auditory influence who experience the world through other senses and have their own culture and language by using mainly the visual modality in communication. Arose by the deaf experience in community, the Brazilian Sign Language (Libras) is visual, with its own structure and grammar. With the Law 10.436/02, it was nationally recognized as a means of communication and as a guarantee of linguistic accessibility. This milestone provided greater access to teaching and work spaces for deaf people, especially as references for teaching Libras. The pandemic context caused ruptures in the daily and professional teaching practices, requiring digital inclusion to adapt to the emergency remote teaching. With the relaxation in social isolation, the return to the face-to-face modality provoked a new transformation in teaching practices, which favored potential development situations by integrating some pedagogical strategies created and mediated by technological resources. Vygotsky considered that the teaching-learning process takes place within an intersubjective and interactional space, called the zone of proximal development, thanks to the mediation of internalized instruments and signs. The objective of this research is to investigate the mediations, that is, the development of instruments and languages by deaf university teachers in the remote context and the adaptations or modifications for the return to face-to-face to promote an efficient teaching-learning process of Libras. To this end, we conducted qualitative exploratory research with three deaf teachers who offer Libras courses at UFPE. The methodology included semi-structured interviews and the simple self-confrontation method. The latter corresponded to the observation of a videorecorded classroom, followed by its analysis to select some video sequences and confront the participant with his/her own activity in a last semi-structured interview. The data analysis was based on the construction of Core of Meaning, a method that contributes to the understanding of the meanings constituted by the participants in face of the studied reality. As results, the development and transformation of some instruments were documented in terms of their functions and objectives and the forms of languages used by Libras teachers in remote teaching and in face-to-face teaching before and after the pandemic were described. With regard to ZDP actors who can contribute to the social compensation process, interaction with Libras interpreters was identified as important, but not always accessible. Their performance was questioned because they were often scholarship interpreters, still in training. As for interaction with hearing peers, this is still largely linked to the use of written Portuguese and mediation by interpreters, limiting interactive situations that enhance the emergence of possible ZDP, such as department colleagues. The case study allowed us to illustrate the importance of the subject's historical-social context in the development of their actions and attributed meanings, such as deaf teachers in their pedagogical practices in the transition from face-to-face to remote teaching and back to face-to-face teaching.

Keywords: mediation; deaf teacher; sign language teaching; remote teaching; higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa de palavras-chave: “professor surdo” e “ensino superior”	26
Quadro 2 - Roteiro utilizado para a observação de uma aula.....	40
Quadro 3 - Fases da análise de dados.....	46
Quadro 4 - Eixo 1 da Análise da observação da aula do participante Marcelo.....	47
Quadro 5 - Eixo 2 da Análise da observação da aula de Fernando	48
Quadro 6 - Formas de interações e de comunicação em sala de aula	48
Quadro 7 - Uma amostra dos Pré indicadores da entrevista inicial de Marcelo	50
Quadro 8 – Exemplos dos indicadores identificados na 1ª entrevista semiestruturada com Marcelo.....	51
Quadro 9 - Exemplos de núcleos de significação analisados na 1ª entrevista semiestruturada com Marcelo	52
Quadro 10 - Núcleos de significação e indicadores da entrevista inicial de Marcelo.....	54
Quadro 11 - Núcleos de significação e Indicadores da entrevista inicial com Fernando.....	67
Quadro 12 - Núcleos de significação e Indicadores da entrevista inicial com Inês	75
Quadro 13 - Lista de instrumentos observados na aula de Marcelo	84
Quadro 14 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificadas na aula de Marcelo	87
Quadro 15 - Exemplos de situações de contribuição/ ensino identificados na aula de Marcelo	87
Quadro 16 - Exemplos de situações de avaliação/ correção identificados na aula de Marcelo	88
Quadro 17 - Exemplos de situações de explicitação identificados na aula de Marcelo.....	88
Quadro 18 - Exemplos de situações de direcionamento do foco identificados na aula de Marcelo.....	89
Quadro 19 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificados na aula de Marcelo	89
Quadro 20 - Exemplos de situações de correlação bilíngue/ explicitação identificados na aula de Marcelo	89
Quadro 21 - Exemplo de situação de orientação da atenção identificado na aula de Marcelo.....	90
Quadro 22 - Formas de interações em sala de aula	91
Quadro 23 - Sequências selecionadas da aula de Marcelo a partir dos objetivos da pesquisa.....	93
Quadro 24 - Núcleos de significação e indicadores da última entrevista com Marcelo	94

Quadro 25 - Lista de instrumentos observados na aula de Fernando.....	107
Quadro 26 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificados na aula de Fernando	108
Quadro 27 - Exemplos de situações de contribuição/ ensino identificados na aula de Fernando	109
Quadro 28 - Exemplos de situações de avaliação/ correção identificados na aula de Fernando	110
Quadro 29 - Exemplos de situações de explicitação identificadas na aula de Fernando	110
Quadro 30 - Exemplos de situações de direcionamento do foco identificadas na aula de Fernando	111
Quadro 31 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificadas na aula de Fernando.....	111
Quadro 32 - Exemplos de situações de orientação de atenção identificadas na aula de Fernando	111
Quadro 33 - Exemplo de situação de orientação ao contrato didático identificadas na aula de Fernando	112
Quadro 34 - Formas de interações em sala de aula identificados na aula de Fernando	113
Quadro 35 - Sequências selecionadas a partir dos objetivos da pesquisa identificadas na aula de Fernando	115
Quadro 36 - Indicadores e Núcleos de significação da entrevista final de Fernando	116
Quadro 37 - Lista de instrumentos observados na aula de Inês	126
Quadro 38 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificadas na aula de Inês.....	128
Quadro 39 - Exemplo de situação de estímulo ao debate identificado na aula de Inês	128
Quadro 40 - Formas de linguagens orientadas ao direcionamento de foco identificados na aula de Inês	129
Quadro 41 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificados na aula de Inês	129
Quadro 42 - Formas de interações em sala de aula identificados na aula de Inês	130
Quadro 43 - Sequências selecionadas da aula de Inês a partir dos objetivos da pesquisa	132
Quadro 44 - Núcleos de significação e indicadores da última entrevista com Inês	134
Quadro 45 - Instrumentos citados como presentes na atividade profissional dos docentes participantes.....	147
Quadro 46 - Adaptações nas formas de linguagens identificadas nas análises de aulas.....	152

Quadro 47 - Formas de interação presentes em aula de cada participante	157
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
2.1	PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	16
2.1.1	Mediação	17
2.1.2	Instrumentos e signos	18
2.1.3	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	19
2.1.4	Processo de compensação social	21
2.1.5	Vinculações teóricas à experiência surda	22
2.2	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PESSOAS SURDAS	25
2.2.1	Educação superior e/ou remota com docente surdo	25
2.3	ATIVIDADE DOCENTE DA PESSOA SURDA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	29
3	MÉTODO	33
3.1	OBJETIVOS	33
3.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	33
3.3	AJUSTES DA PESQUISA PARA O CENÁRIO PÓS PANDÊMICO	34
3.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	35
3.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
3.6	MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	37
3.6.1	Entrevista semiestruturada	37
3.6.2	Observação de uma aula	39
3.6.3	Entrevista semiestruturada final com situação de autoconfrontação simples	41
3.7	PROCEDIMENTOS	43
3.7.1	Entrevista semiestruturada inicial	44
3.7.2	Observação de uma aula e registro em vídeo	44
3.7.3	Análise e seleção das sequências de vídeos	45
3.7.4	Entrevista semiestruturada final com a situação de autoconfrontação simples .	45
3.8	PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS	46
3.8.1	Roteiro de análise de aula	47
3.8.2	Núcleos de significação	49
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1	ANÁLISES DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	54

4.1.1	Primeira entrevista com Marcelo	54
4.1.2	Primeira entrevista com Fernando	67
4.1.3	Primeira entrevista com Inês	75
4.2	ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E DAS ENTREVISTAS COM AUTOCONFRONTAÇÃO	83
4.2.1	Análises sobre os dados construídos com Marcelo	83
4.2.1.1	Análise da observação da aula de Marcelo	83
4.2.1.2	Entrevista com autoconfrontação com Marcelo	94
4.2.2	Análises sobre os dados construídos com Fernando	106
4.2.2.1	Análise da observação da aula de Fernando	106
4.2.2.2	Entrevista com autoconfrontação de Fernando	116
4.2.3	Análises sobre os dados construídos com Inês	126
4.2.3.1	Análise da observação de aula de Inês	126
4.2.3.2	Entrevista com autoconfrontação de Inês	134
5	DISCUSSÃO	146
5.1	DESENVOLVIMENTO E ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS E FORMAS DE LINGUAGENS NOS PERÍODOS PRESENCIAL, REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL	146
5.2	ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DESENVOLVIDAS PELOS DIFERENTES ATORES QUE CONTRIBUEM PARA POSSÍVEIS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, EM SALA DE AULA COM O PROFESSOR SURDO, E OS PAPÉIS DESTES OUTROS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL	155
5.3	ANÁLISE E COMPARAÇÃO DAS DIFERENTES ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENTRE OS PROFESSORES E AS INTERAÇÕES DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE LIBRAS NO CONTEXTO REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL	160
5.4	COMO AS AÇÕES DOS OUTROS PODEM CONTRIBUIR OU NÃO PARA A EMERGÊNCIA E MANUTENÇÃO DE ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COM OS DOCENTES SURDOS E PODEM ESTAR PARTICIPANDO DO PROCESSO DE COMPENSAÇÃO SOCIAL	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
7	REFERÊNCIAS	173
8	APÊNDICE	179

1 INTRODUÇÃO

A busca pelo reconhecimento oficial da Libras se entrelaça com a história da educação da população surda. O ensino de Libras foi possibilitado a partir do reconhecimento desta forma de comunicação pela Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002). Este marco social favoreceu a garantia da acessibilidade linguística a pessoas surdas em escolas e universidades. A pessoa surda tem o papel primordial no ensino de Libras por possuir o pertencimento cultural e linguístico correspondente a esta forma de comunicação (ALMEIDA, VAZ, CORREIA, 2019). Essa lei tem proporcionado cada vez mais acessibilidade aos surdos em diferentes níveis de ensino e profissionalização, tais como a docência.

Assim, alguns professores surdos têm visto a Libras com a esperança de promover maior acessibilidade escolar e ascensão da cultura surda (SILVEIRA; NASCIMENTO; COELHO, 2020). Contudo, com a pandemia da COVID-19, o isolamento social estratégico necessário para o enfrentamento da contaminação em massa provocou uma situação de ruptura com as práticas de ensino presenciais.

Este contexto exigiu abertura para a inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem a fim de garantir a continuação das atividades em um modelo de ensino remoto. Esse novo modelo de ensino provocou uma adequação das práticas pedagógicas dos docentes ao ambiente virtual. Diversas modificações pedagógicas foram necessárias para a adequação ao cenário vigente, provocando desafios e dificuldades de adaptação aos estudantes e professores (NHANTUMBO, 2020).

Além disso, os recursos tecnológicos disponíveis trouxeram desafios e exigiram ajustes na forma de mediação da comunicação bilíngue e do ensino de Libras. A inserção das tecnologias nas relações humanas modificam a interação com o ambiente, com o tempo e o espaço (MORAN, 1995). Considerando não ser possível ignorar essa experiência, existiram suposições que no retorno ao ensino presencial seriam aproveitadas a inclusão digital, as formas de mediação por recursos digitais e as possibilidades vivenciadas numa proposta próxima ao ensino híbrido (ALMEIDA, JUNG, SILVA, 2021).

As mudanças contextuais de isolamento social e posterior flexibilização geraram o estabelecimento do ensino remoto e retorno ao ensino presencial. Estas modificações podem ser entendidas como rupturas que promovem situações potenciais de desenvolvimento por demandar readequações de ações e das práticas pedagógicas (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Dessa forma, compreendemos que o contexto histórico cultural promove o desenvolvimento profissional dos professores surdos ao induzir mudanças nas relações e práticas docentes. Com isto, surgem as perguntas: Como os professores surdos universitários

desenvolvem e adaptam instrumentos de linguagens para promover um processo de ensino-aprendizagem eficiente de Libras no contexto de ensino remoto? Como as mediações dos docentes surdos se reconfiguram no retorno ao ensino presencial?

Para responder a estas perguntas, adotamos a perspectiva histórico cultural vygotskiana. Esta perspectiva entende que o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento cognitivo do sujeito graças à mediação de instrumentos e signos internalizados, em um espaço intersubjetivo e interacional que é nomeado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os instrumentos são considerados auxiliares da ação sobre o meio físico, enquanto os signos são elementos simbólicos que modificam a atividade interna das pessoas. Relacionada com a ZDP, o processo de compensação social permite compreender as mediações desenvolvidas através de instrumentos e de outros para favorecer a participação social de pessoas com desenvolvimento atípico. A educação deve ser planejada e ativa a fim de produzir formas de participação a toda sociedade (VYGOTSKI, 2011).

Após realizar uma revisão de literatura dos estudos tratando do professor surdo universitário de ensino de Libras no contexto remoto, encontramos uma pesquisa de Rêgo *et al.* (2021) que se aproxima das nossas indagações. Os autores encontraram o uso de recursos como *Whatsapp*, *Google Classroom*, *Google Meet* e *Google Forms*, além da participação constante de um intérprete para a mediação entre docente surdo e estudantes ouvintes de Libras (RÊGO *et al.*, 2021). Na adequação dos recursos havia a intenção de promover um ambiente atrativo, uma metodologia interativa e uma socialização pela Libras como didática (RÊGO *et al.*, 2021).

Neste cenário, desejamos contribuir com a literatura ao realizar o estudo em um estado diferente e comparar os resultados alcançados. Também buscamos acrescentar considerações da Psicologia Cognitiva à discussão, sobretudo as contribuições de Vygotski sobre gênese e desenvolvimento de instrumentos e signos, ZDP e compensação social.

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi investigar as mediações e/ou suas adaptações desenvolvidas por professores surdos universitários de Libras nos contextos de ensino remoto e no retorno ao ensino presencial. Tendo como objetivos específicos:

1. Analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo universitário de Libras de uma modalidade de ensino presencial para o contexto de ensino remoto e para o retorno ao ensino presencial, após a pandemia;

2. Descrever as estratégias de comunicação e interação desenvolvidas pelos diferentes atores que contribuem para possíveis Zonas de Desenvolvimento Proximal, em sala de aula com o professor surdo (ex.: professor-estudantes, estudantes-estudantes, professor-intérprete-estudantes, etc.), e os papéis destes outros na relação com a prática docente em contexto de

ensino remoto e no retorno ao presencial (ex.: auxílio, conflito, cooperação, entre outros);

3. Compreender as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores surdos no ensino remoto de Libras e suas adaptações no contexto de retorno ao presencial, considerando as disciplinas ministradas por cada docente e seu público-alvo;

4. Investigar como as ações dos outros (docentes, discentes, intérpretes e monitores) podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal com os docentes surdos, promovendo aprendizagem destes e participando do processo de compensação social.

Para atingir estes objetivos, realizamos entrevistas semiestruturadas e o método de autoconfrontação simples, que é composto pela observação e análise de uma aula, seguida de seleção de sequências para serem assistidas junto aos participantes em situação de autoconfrontação na última entrevista. Participaram do estudo três docentes vinculados ao campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dois situados no Centro de Educação e uma no Centro de Artes e Comunicações.

Como métodos de análise dos dados coletados, adotamos uma análise descritiva das observações das aulas gravadas, a partir de um roteiro pré-estabelecido e a construção de núcleos de significação para a análise das entrevistas (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Os núcleos de significação permitiram a compreensão de significações constituídas pelos participantes frente à realidade estudada.

Apresentamos a seguir a estrutura deste estudo: inicialmente exibimos um capítulo teórico, considerando a perspectiva histórico-cultural e a definição dos principais conceitos elaborados por Vygotski, como instrumentos e signos, ZDP e compensação social. Logo após, apresentamos uma revisão de literatura sobre estudos que identificam como ocorre o ensino universitário de língua de sinais por professores surdos nas modalidades presencial e remota. Em seguida, a metodologia adotada para construção e análise de dados é descrita. Os resultados são apresentados considerando os diferentes momentos da coleta da 1ª entrevista semiestruturada, a observação de uma aula presencial e sua análise, e a entrevista final com momento de autoconfrontação com docentes surdos. Por fim, nossa discussão retoma os resultados a partir dos diferentes objetivos da pesquisa, proporcionando uma síntese e reflexão destes.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção foram caracterizados os principais conceitos relacionados ao tema da nossa pesquisa e proposta uma discussão a partir dos estudos que envolvem os professores surdos. Primeiro será apresentada a relação de cultura e cognição inspirada na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotski (1896-1934) e seus principais conceitos: mediação, instrumentos e signos, zona de desenvolvimento proximal e compensação social. Em seguida, a discussão abrange os diferentes estudos que tangenciam os professores surdos, o ensino de Libras e o contexto do ensino remoto. Ao final, são realizadas aproximações entre a teoria e os estudos recentes que conduzem à relevância da pesquisa.

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nascido na Bielorrússia, Vygotski foi contemporâneo da Revolução Russa, e por isso, seus pensamentos recebem grande influência do movimento marxista. Dessa forma, a perspectiva do materialismo histórico dialético como base filosófica também influenciou o pensamento de Vygotski sobre a importância do estudo do processo no campo de pesquisa. A partir da análise dialética da história humana, Vygotski depreende que os processos psicológicos do ser humano são uma parte do desenvolvimento histórico geral da espécie, ou seja, toda a experiência subjetiva é construída em interação com o contexto histórico-cultural no qual o indivíduo esteja inserido.

Vygotski (1998) considera que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio do processo de internalização (nível pessoal) das funções atribuídas a instrumentos e signos presentes no ambiente (nível social). Essas funções incluem o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção, entre outras. Através de suas pesquisas, Vygotski demonstrou que essas funções humanas se desenvolvem primeiramente em um nível social e interpessoal, para depois serem internalizadas pelos indivíduos em um nível intrapessoal. Com o objetivo de investigar a origem e as bases dinâmico-causais das funções mentais superiores, Vygotski enfatiza a importância de estudar o fenômeno historicamente não apenas como uma descrição do passado, mas como uma explicação do processo de mudança.

Com essa perspectiva, Vygotski direciona seus estudos para as funções rudimentares, acreditando que sejam o ponto de partida do desenvolvimento psicológico.

Além disso, Vygotski inaugura um novo raciocínio para o método experimental, que se torna um dos produtos de articulação e desenvolvimento teórico. Assim, o método de

desenvolvimento experimental foi o meio pelo qual ele conduziu seus estudos e obteve descobertas das funções psicológicas superiores.

2.1.1 Mediação

A partir de uma proposta materialista dialética, Vygotski destaca a diferença entre os animais e seres humanos através do uso de elementos mediadores na relação com o ambiente. A mediação acontece a todo momento e se refere à forma do ser humano se relacionar com o mundo. Sendo, portanto, um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Esse processo é essencial para que as atividades psicológicas, para além das necessidades biológicas, se tornem voluntárias, intencionais e de significação simbólica (MARTINS, MOSER, 2012).

Alguns desses elementos são a linguagem, o momento histórico, as representações, os sentidos, além de outros que compõem a complexidade de cada encontro. Eles são interdependentes e estão em processo contínuo de construção ativa e dinâmica (PEIXOTO, 2016). Dessa forma, a aprendizagem ocorre na relação com o outro, utilizando elementos mediadores. O processo de internalização, que promove o desenvolvimento, só é possível a partir do acesso à dimensão cultural. Portanto, seria por meio da interação com o mundo externo que aprendemos novas formas de uso de instrumentos e desenvolvemos os conceitos. Como consequência, a linguagem se torna fundamental no desenvolvimento humano, pois é através da internalização das funções da linguagem que o pensamento se desenvolve.

Se tratando do ensino formal, a proposta dialética implica todos os envolvidos a compreenderem a complexidade das relações estabelecidas e a atuarem por meio desta complexidade. A pluralidade de elementos mediadores demanda percepção da complexidade existente em determinada situação em sua dimensão “técnica e simbólica, interna e externa ao sujeito, individual e coletiva” (PEIXOTO, 2016). A perspectiva dialética nos convoca a articular o domínio técnico com o uso didático-pedagógico dos elementos que compõem a mediação. Nesse sentido, é importante que o processo de ensino-aprendizagem seja apreendido pelos profissionais atuantes em sua totalidade, uma vez que cada proposta didática e cada relação professor-estudante é permeada por aspectos mediadores.

Em geral, a perspectiva dialética classifica os elementos mediadores como as ferramentas auxiliares da atividade humana, as quais podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos.

2.1.2 Instrumentos e signos

Um dos conceitos importantes para compreensão da teoria de Vygotski são os conceitos de instrumento e signo. Estes conceitos são apresentados no livro “a formação social da mente” (1998) quando são tratados o desenvolvimento da fala em crianças e a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções superiores nos seres humanos.

O interesse pela gênese das funções superiores o leva a estudar o início do desenvolvimento infantil a partir de alguns aspectos do processamento interno, que eram ainda identificados externamente por outros. A característica genética das pesquisas desenvolvidas por Vygotski permitiu observar a função da linguagem na capacidade organizativa de crianças em situações de resolução de problemas, juntamente com o aprimoramento da utilização de instrumentos e signos durante esse processo.

A utilização da fala em resolução de problemas modifica a percepção, a atenção e as operações sensório-motoras (VYGOTSKI, 1998). A percepção é um processo visuoespacial integral, no entanto, a fala é processual. Nesse caso, ao se defrontar com uma determinada cena, a pessoa visualiza o todo. É possível de uma única vez captar os elementos presentes, suas localidades e proximidades uns aos outros. Pela fala não é possível exprimir a integralidade do recurso visual, por isso, será preciso rotular os elementos, categorizá-los para descrever e agir (n)a mesma cena (VYGOTSKI, 1998).

Essa nova forma de se relacionar no ambiente também é evidenciada pela repetição na utilização dos instrumentos. Com o ganho do significado cultural, as ações realizadas com instrumentos se distanciam cada vez mais de ações responsivas a estímulos do ambiente e tornam-se previamente refletidas e voluntárias. Como consequência, a atividade simbólica que se inicia, torna-se cada vez mais elaborada, com o instrumento sendo um objeto auxiliar da ação humana no ambiente.

O instrumento é um objeto presente no ambiente que conduz a ação humana sobre o meio e, assim, é um objeto auxiliar desta ação. A forma da sua utilização possui significado cultural e/ou estabelecido criativamente pelo sujeito que realiza a ação. Por outro lado, o signo não tem ação sobre o meio, mas interfere no indivíduo, sendo um elemento simbólico que participa da relação entre sujeito e meio. Então, diante de um estímulo ambiental, o signo age como um estímulo intermediário que modifica a atividade interna e consequentemente, a resposta do sujeito. Portanto, o signo como estímulo auxiliar é importante no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Em pesquisas experimentais, Vygotski observou que crianças conseguem desenvolver

respostas satisfatórias em tarefas com nível de desenvolvimento um pouco acima de sua capacidade atual, quando esta se utiliza de instrumentos e signos (VYGOTSKI, 1998). Com o avanço das pesquisas, foi observado que a função mediadora desses auxiliares externos eram superados por processos cognitivos mais complexos. Para este processo foi dado o nome de internalização (VYGOTSKI, 1998), que permite compreender a influência sociocultural no desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Pelo desejo de compreender a gênese dos processos cognitivos, Vygotski foca seu estudo no desenvolvimento infantil e desenvolve pouco sobre a fase adulta do desenvolvimento de uma pessoa. Contudo, ele sinaliza que a relação do ser humano com instrumentos e signos não finaliza na internalização e no desenvolvimento de processos superiores, mas fica presente durante toda a sua vida em processos de mediação como, por exemplo, em momentos que signos são utilizados para a recordação de elementos já memorizados, que necessitam ser resgatados e articulados com alguma situação vivida.

2.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vygotski (1998) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

“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” (VYGOTSKI, 1998 p. 58).

Ao longo do tempo, o conceito de ZDP passou por diversas interpretações. Assim, Meira e Lerman (2009) classificam três momentos que possuem características específicas. O primeiro trata de uma formulação voltada ao desempenho. Se estabelece uma crítica ao teste de Quociente de Inteligência (QI) e se realiza uma comparação da pontuação do desempenho individual e do desempenho assistido na resolução dos problemas. O segundo momento tem como principal característica a interação. Não há mais a avaliação do desempenho e são evidenciados os aspectos sociais da assistência e orientação em momento de ZDP. O terceiro momento foca no mundo dialógico mediado por símbolos e abrange também os diversos espaços de aprendizagem como a brincadeira, por exemplo.

A perspectiva e a compreensão de ZDP adotada neste estudo é a de um espaço intersubjetivo estabelecido em atividades em que os participantes ensinam e aprendem uns com os outros e onde os significados individuais alcançam significados e propósitos sociais (MEIRA; LERMAN, 2009). Nesta via, portanto, a possível emergência de ZDP está relacionada

a eventos interacionais que determinem ou facilitem a mudança cognitiva. Estes podem ocorrer em sala de aula, brincadeiras, ou em outros espaços, mas devem contar com objetivos em comum entre os participantes (MEIRA; LERMAN, 2009).

Apesar da aprendizagem não se restringir ao ambiente escolar, Vygotski (1998) atribuiu maior ênfase ao processo de obtenção de conhecimento formal por ser culturalmente institucionalizado e científico. A escola é um espaço específico para a construção e compartilhamento de conhecimentos produzidos e necessários para o desenvolvimento da espécie.

Essa conceituação atual provoca reflexões para a promoção de ensino-aprendizagem. É necessária a aproximação dos significados e sentidos entre estudantes e professores com as propostas pedagógicas. A ZDP é estabelecida na interação enquanto todos envolvidos aprendem e se desenvolvem. Segundo Vygotski (1998), o conceito de ZDP ilustra como a aprendizagem promove e contribui para o desenvolvimento do sujeito. A aquisição de conhecimentos se relaciona a internalização de processos ou comportamentos antes mediados por instrumentos, linguagem ou outros.

Conceituamos neste trabalho linguagem como as adaptações de contribuições discursivas ocorridas durante a comunicação bilíngue em sala de aula. Dessa forma, caracterizamos comunicação neste estudo pelo compartilhamento de mensagem entre docente, discentes e outros presentes em contexto de ensino, onde os papéis de emissor e receptor da mensagem são fluídos entre os participantes (MARTINO, 2019). Já as adaptações de linguagens são as comunicações provenientes das frestas da certeza (FERRARA, 2017), um espaço simbólico em que emissor e receptor se deparam com o inusitado, a dúvida em relação à mensagem. Particularmente neste trabalho, são adaptações que ajustam a mensagem às modalidades do Português e da Libras com a intenção de ter o sentido alcançado pelo outro.

Frade e Meira (2012) elaboram uma proposta para investigar as contribuições discursivas em possíveis e desejáveis ZDP que podem ser orientadas a conteúdo ou orientadas à comunicação. O primeiro tipo de contribuição discursiva centra-se em tópicos existentes nos currículos escolares, já a segunda, refere-se a comportamentos, normas sociais ou modos de comunicação em sala de aula. As intervenções orientadas à comunicação buscam alcançar o direcionamento do aluno para a evolução escolar, “(i) a redução de lacunas comunicativas e ambiguidades na fala, (ii) a autorregulação, (iii) a chamada/solicitação por atenção, e (iv) a construção de relações entre eventos ou ações passadas, presentes e futuras” (FRADE, MEIRA, 2012 p.377).

Quanto maior a manutenção do campo atencional, maior a sua estabilidade e mais

provável dessa interação ser um espaço promotor e mantenedor de ZDP (FRADE, MEIRA, 2012). Segundo os autores, é importante conhecer as estratégias que capturam o campo atencional e a construção de significados de diversas subjetividades, para alcançar propostas pedagógicas mais plurais e eficazes. Ainda, Vygotski (1998) faz uma crítica à educação formal por esta ser direcionada a pessoas com desenvolvimento típico e, muitas vezes, promover barreiras à outras formas de desenvolvimento. Em resposta, ele construiu uma proposta de educação social, como veremos na seção a seguir.

2.1.4 Processo de Compensação Social

O conceito de compensação é atrelado à explanação sobre processos de desenvolvimento diversos e diferentes do processo de desenvolvimento típico. Em seus escritos, Vygotski (1998) utilizou alguns termos como ‘defectologia’, ‘surdo-mudo’ em decorrência do contexto acadêmico da época. Pois nesta época, estavam sendo iniciadas discussões sobre pessoas com processo de desenvolvimento atípico.

Quando Vygotski (2011) comentou sobre pessoas com desenvolvimento atípico, ele entende que há possibilidade para diferentes modos de humanização e para a heterogeneidade do desenvolvimento - a diversidade de maneiras a acessar funções psicológicas e a multiplicidade de formas de relações entre elas. Ao compreender o desenvolvimento humano como dependente da imersão no processo histórico-cultural, o autor percebe na educação social a “produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade” (DAINEZ, SMOLKA, 2014 p.1097). Portanto, compensar pode ser entendido como uma metodologia, um ato educativo propositado e especializado para uma necessidade específica, a fim de inserir a pessoa nas diferentes atividades do cotidiano.

Vygotski (2011) afirma que há a condicionalidade social do desenvolvimento. Assim, o social auxilia nas condutas do indivíduo e também facilita a constituição das funções psicológicas, organizando a estrutura psíquica. Esta compreensão tem influência na perspectiva marxista, em que o meio histórico e social é necessário para o ser humano e, consequentemente, suas circunstâncias podem afetar o desenvolvimento dos sujeitos e seu funcionamento psicológico (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

A partir dessa reflexão, Vygotski (2011) desenvolve sua compreensão de compensação social, na qual a educação deve ser planejada e ser ativa a fim de produzir novas formas de participação das pessoas na sociedade. Além disso, tece críticas ao desenvolvimento social por estar voltado para o desenvolvimento típico, privilegiando este público em detrimento dos demais. Sua produção teórica corrobora para a denúncia da negligência e ignorância social na

relação com pessoas de desenvolvimento atípico. Portanto, o termo compensação social se refere a uma reorganização de instrumentos e signos, por parte do contexto social, para que haja inclusão, acessibilidade e participação social das pessoas surdas.

Vygotski foi otimista em propor uma estratégia de mudança para a sociedade através da educação social para contribuir melhor com o desenvolvimento e acolhimento das pessoas atípicas. Sabemos que a socialização para Vygotski tem uma importância enorme por causa dos benefícios que a inclusão social promove no desenvolvimento das funções superiores e na formação da personalidade. Contudo, o autor não nega o esforço do indivíduo em se mover diante das necessidades sociais, embora compreenda que um movimento social como forma de colaboração, abertura e benefício do desenvolvimento atípico impulsiona e promove o desenvolvimento. Ainda hoje, debates como inclusão, ensino especializado e direito à acesso são pautas que demonstram a busca por mudanças para que a organização social também beneficie os diversos modos de humanização.

Assim, o conceito de compensação social representa estratégias para a educação e o processo de ensino-aprendizagem, tendo como princípio a integralidade e possibilidade de cada pessoa. Dessa forma, a compensação social efetiva na transformação de práticas e princípios educativos normativos em práticas, princípios e recursos que ofereçam suporte para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKI, 2011) de pessoas surdas. O autor defende que a educação seja planejada para desenvolver ao máximo as funções complexas, como imaginação, atenção voluntária e orientada, percepção verbalizada, entre outros. Então a forma como o sujeito se apropria dos instrumentos e signos durante seu processo educativo é um marcador da qualidade do seu processo de aprendizagem.

Pensar instrumentos e signos para o processo de compensação social é pensar a criação de oportunidades de mediação significativa na busca do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo que só podem acontecer de forma humanizadora, proporcionadas pelo social e com olhar para a integralidade do sujeito (DAINEZ; SMOLKA, 2014). A seguir, apresentaremos a caracterização da experiência surda a partir da compreensão teórica de Vygotski.

2.1.5 Vinculações teóricas à experiência surda

Em tempo das propostas de Vygotski para a educação da população surda, não existia uma teoria do desenvolvimento ou uma proposta pedagógica estabelecida cientificamente que suprisse de forma efetiva as necessidades de educação desse grupo de pessoas, principalmente quanto aos aspectos cognitivo e social. Para o autor (1989), a surdez é a pouca ou a ausência da

função de um órgão de sentidos (a audição) que trabalha na percepção do mundo externo junto com os demais órgãos de sentidos. Se trata de uma condição orgânica que proporciona consequências sociais ao indivíduo, visto que em maioria as pessoas são ouvintes e utilizam da linguagem oral para a comunicação. Essa diferenciação pode vir a dificultar a formação de vínculos com o meio externo, tanto para a compreensão como para a expressão de informações, conhecimentos e sentimentos.

A depender do momento de perda da audição, desde o nascimento até os anos iniciais, quando é incipiente a interação social e ainda em fase de compreensão do mundo externo, a pessoa surda compreende a sua experiência de vida a partir da surdez como normal. Só há a possibilidade de compreensão da surdez como insuficiência ou defeito quando a experiência surda encontra o meio social ouvinte (VYGOTSKI, 1989).

A surdez não prejudica o desenvolvimento das funções superiores diretamente, mas de forma indireta, a dificuldade de convivência social devido à surdez e não oralização pode isolar a pessoa surda do social. E este isolamento interfere diminuindo consideravelmente as relações interpessoais do indivíduo, sendo assim, as oportunidades de aprendizagem e aquisição de cultura, que são elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento segundo Vygotski (1989).

Compreendemos, assim, a importância da contribuição e o destaque de Vygotski ao considerar o problema da educação de pessoas surdas como uma questão do âmbito social. Pois, a surdez interfere na comunicação e no desenvolvimento da linguagem oral e, por isso, ele retoma sua atenção à Educação infantil.

Vygotski acredita que uma construção sólida da linguagem oral nesse período é o único modo de incluir o surdo na sociedade ouvinte. Ele não se posicionava em defesa de um método especial, mas de uma reestruturação escolar que tenha por base os princípios da educação social. Contudo, diante das dificuldades da época em implantar uma reestruturação geral no campo da educação em seu próprio país, o autor desenvolveu um modelo pedagógico como proposta da educação social pretendida. Este modelo de escola específico é orientado pelo modelo de escola normal, onde as etapas do desenvolvimento da linguagem continuam os mesmos, porém se distinguem nos meios, nos métodos e no tempo de processo.

Esta técnica tem como foco o ensino da leitura labial, da leitura e escrita gráficas da língua oral através de estímulos congruentes aos interesses e experiências de cada pessoa. Ao incentivar a aprendizagem através das tendências naturais da criança, deixa de contar com a assimilação ineficaz das lições ou base de ensino pela fonética. Ou seja, utilizando as formas comunicacionais, sejam verbais ou não verbais próprias da pessoa, para realizar as influências

educativas. Só é possível “modificar, variar, reestruturar e combinar” (VYGOTSKY, 1989 p. 118) a aprendizagem com base em algo já consolidado “hereditariamente ou elaborados em experiência prévia e suficientemente consolidada” (VYGOTSKY, 1989 p. 118).

O autor assumiu que a sua proposta de educação social requer a fala como condição psicológica fundamental e no caso da criança surda, apenas a inserção no ambiente social não desenvolve a fala. Portanto, ele retorna à mímica por assumir ser a única forma pela qual a pessoa surda assimila ideias e informações de forma significativa. Tal “mímica” é a forma como é citada a língua de sinais no momento da escrita do livro “Fundamentos da Defectologia” (1989) e é aconselhada por este. Ele reconhece a língua oral como estrangeira à pessoa surda e a mímica não como uma língua ainda, mas como estratégia natural de comunicação desta população. Vygotski cita o uso de mímica no processo educativo (VYGOTSKY, 1989 p. 120) e expressa que a proibição dela é um freio tangencial na formação da vida coletiva e no desenvolvimento individual dos surdos.

Vale ressaltar a divergência existente entre a demanda da educação social e as possibilidades de fala da pessoa surda que preocupa o autor. Visto que o contato da pessoa surda com a sociedade oralizada é essencial e a comunicação gestual e o domínio das diferentes formas de comunicação é o caminho mais assertivo para o desenvolvimento da pessoa surda.

Historicamente a mímica ganha status de língua de sinais, a partir do reconhecimento de sua estrutura gramatical e linguística própria desde 1960, por Willian Stokoe (VERMEERBERGEN, 2013), por proporcionar desenvolvimento cultural e possuir comunidade que compartilha da mesma língua. Na prática, uma pessoa surda por estar imersa em uma sociedade majoritariamente ouvinte, utiliza estratégias de mediação para se comunicar e realizar diferentes tipos de atividades. A depender da história de vida e acesso de cada pessoa, essas estratégias podem envolver a leitura labial, o português escrito como segunda língua, recursos visuais, a língua de sinais e/ou um intérprete. Da mesma forma, um professor surdo utiliza, de maneira própria, estas estratégias de mediação para o exercício de sua profissão e comunicação com os diversos atores presentes nesse ambiente.

No Brasil, o processo de compensação social é estimulado através de luta da comunidade surda para o reconhecimento oficial de sua forma de comunicação, desenvolvimento e aprendizagem. Atrelado a essa militância e movimento político, numerosas pesquisas são desenvolvidas no intuito de compreender melhor a experiência surda, com as suas ações e representações de forma geral. A seguir, a revisão sistemática abordará sobre essa temática.

2.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PESSOAS SURDAS

Com o objetivo de identificar como ocorre o ensino universitário de língua de sinais por professores surdos nas modalidades presencial e remota foi realizada uma revisão de literatura sistemática. As bases de dados utilizadas foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia* (PePSIC); Portal de Periódicos da Capes e *Sistema de Información Científica Redalyc*. Como palavras-chave, foram utilizadas: “surdo”, “ensino de língua de sinais”, “ensino superior”, “professor surdo”, “ensino remoto”; seus correspondentes na língua espanhola: “sordo”, “enseñanza del lengua de señas”, “educación superior”, “profesor sordo”, “enseñanza remota de emergencia”; e na língua inglesa: “deaf”, “sign language teaching”, “higher education”, “deaf teacher”, “emergency remote education”.

Foram incluídos apenas artigos científicos, com até 10 anos de publicação, que sejam da área da Psicologia ou Educação, e que estabeleçam relação com a pessoa surda. Foram excluídos artigos que abordassem a população ouvinte ou com qualquer outra característica além da surdez. Também foram excluídos aqueles artigos que não abordavam o processo de ensino-aprendizagem e/ou inclusão e acessibilidade educacional. Optamos pelo uso do termo “ensino de língua de sinais” ao invés de “ensino de Libras” com o objetivo de abarcar artigos de diferentes nacionalidades. Não foram encontrados resultados para a pesquisa individual das palavras-chave: “ensino de língua de sinais” e “ensino remoto”, em nenhuma base de dados ou variação linguística utilizada.

Em específico, no portal PePSIC não é possível estabelecer o filtro de anos de publicação durante a pesquisa, dessa forma, após os resultados obtidos este filtro foi estabelecido manualmente. De modo geral, essa base de dados apresentou dados inexpressivos para a pesquisa em questão. Especula-se que a temática de ensino e surdez não comungue dos objetivos do site.

Todos os dados encontrados foram organizados em quatro temas: 1. Educação básica com estudantes surdos; 2. Educação superior com graduandos surdos; 3. Educação superior remota com graduandos surdos; e 4. Educação superior e/ou remota com docentes surdos. Os três primeiros temas estão descritos no apêndice K. A seguir, abordaremos a última temática por possuir maior correlação com este estudo.

2.2.1 Educação superior e/ou remota com docente surdo

As palavras-chave “professor surdo” e “ensino superior” foram combinadas respeitando nas variações linguísticas Português, Inglês e Espanhol correspondentes (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisa de palavras-chave: “professor surdo” e “ensino superior”

	"professor surdo" AND "ensino superior"												
Base de dados	SCIELO			CAPES			PEPSIC			REDALYC			
Língua	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	
Número de resultados				5	4					55	2	4	Total
Total	0			9			0			61			70

Fonte: Autora (2023)

Após a aplicação do filtro (artigos publicados nos últimos 10 anos), foram alcançados um total de 70 artigos (Quadro 1). Apenas na pesquisa em Português no buscador Redalyc permaneceu um valor acima de 50. Para este caso, foram adicionadas as palavras-chave “ensino de língua de sinais” para maior restrição, e assim, foram obtidos 4 resultados.

Dentre os resultados encontrados, 5 foram excluídos por serem repetidos (apareceram mais de uma vez na mesma base de dados ou entre bases de dados diferentes), 3 não tinham o foco no ambiente educacional ou de ensino, 2 não estavam no formato de artigo e 1 não estava acessível de forma integral. Restando 8 artigos para leitura integral que serão somados à dois decorrente da pesquisa com as palavras-chave “surdo” e “ensino de língua de sinais” e 2, derivados da busca em “surdo” e “ensino remoto”.

Destes, ainda foram identificados 3 que dialogam com a pessoa surda no papel de estudante. De forma geral, eles discutem sobre: as dificuldades dos surdos no ensino universitário; o papel do intérprete de língua de sinais e o valor que os alunos surdos atribuem a ele para sua permanência na universidade (PROENZA-PUPO, ACOSTA-GUERRA, 2017); estratégias de ensino baseadas na língua de sinais (NAPOLI, SUTTON-SPENCE, 2019) e no ensino da língua escrita como segunda língua (MORAIS, CRUZ, 2019).

Alguns artigos junto a docentes surdos investigam sobre a construção da identidade profissional e as possibilidades e desafios presentes em suas trajetórias de ensino. O estudo de Lana, Castro e Marques (2016) revela que a identidade profissional de uma professora surda de ensino superior, participante da pesquisa, se constitui por vários aspectos: pessoal, profissional e pela luta dos direitos dos surdos. A entrevista semiestruturada com a participante permitiu identificar a influência em sua trajetória profissional de diversos fatores sociais como mudanças nas legislações, baixos salários e jornadas exaustivas.

De modo similar, Rocha e Fagundes (2019) estudou a trajetória de outros cinco docentes surdos universitários e revelaram que a educação básica foi para estes um período repleto de dificuldades, como exclusões, silenciamentos e apatia pedagógica. Em contrapartida, os professores surdos identificaram o ensino superior como um espaço de construção de

conhecimento, desenvolvimento de projetos, descobrimento e projeções de si.

Outra pesquisa, com docentes surdos, investiga as representações destes acerca da língua de sinais por meio de entrevistas e elaboração de desenhos (SILVEIRA, NASCIMENTO E COELHO, 2020). As autoras encontraram como resultados a esperança combinada com o desejo por mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais baseadas no oralismo; a necessidade de reconhecimento e respeito pela diversidade; e a busca por um diálogo articulado à comunicação e acessibilidade.

Há um caminho árduo para a pessoa surda acessar e assumir a função docente e, por outro lado, representa uma possibilidade de transformação social ao ocupar esses espaços. Alguns artigos problematizam a acessibilidade à profissão docente por pessoas surdas. Na Alemanha, apesar da trajetória de ensino e alfabetização de pessoas surdas, são constatadas grandes barreiras para o acesso à carreira acadêmica. Algumas delas ocorrem pela sociedade surda ser considerada parte do grupo de deficientes, o que influencia as estratégias de compensação social serem voltadas à adaptação do surdo à forma de comunicação ouvinte. Por exemplo, a Língua de Sinais Alemã (DGS) é usualmente utilizada como uma forma comunicacional, embora seja reconhecida por lei como língua. Dessa forma, é evidente os desafios e burocracia para o acesso de intérpretes ao ensino superior (PAULUS, 2016).

O uso da língua de sinais na educação da pessoa surda é mais frequente no Brasil (aproximadamente 6% em 2005) do que na Alemanha (0,76% em 2006) (QUADROS, 2015 apud PAULUS, 2016). O autor atribui essa diferença, entre outros fatores, à compreensão no Brasil da comunidade surda através da diferença linguística e do maior reconhecimento para a necessidade e profissionalização do tradutor/intérprete de língua de sinais.

Em Portugal, uma Escola de Referência em Educação Bilíngue de Alunos Surdos proporciona educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Somente quando perceberam que o contato com a cultura surda contribuía para a aprendizagem da língua, tornou-se possível imaginar um surdo atuando como professor. O docente surdo passou a ser atrativo por representar um marcador cultural e linguístico (ALMEIDA, VAZ, CORREIA, 2019).

Já no Brasil, parece haver uma facilitação para o ingresso de surdos no ambiente acadêmico com a flexibilização da exigência quanto ao domínio da língua escrita em processos seletivos (MATTOS, VIEIRA-MACHADO, JUNIOR, 2016). Contudo, os autores ressaltam que essa habilidade precisa ser aprimorada na graduação, pois sua manutenção pode proporcionar dificuldades para o futuro profissional agir de forma autônoma.

Geralmente na educação básica do Chile, a pessoa surda ocupa o cargo de co-professora, independente desta ter ou não formação em ensino superior. A co-professora exerce esse papel

por ser considerada sujeito histórico situado, ou seja, a pessoa surda que possui propriedade sobre a experiência surda e, dessa forma, age para garantir o acesso linguístico a todas as áreas do conhecimento no contexto escolar (MORALES-ACOSTA, 2019). A autora observa que quem ocupa esses espaços deve zelar pela sua própria formação comunicativa, ao passo que exercem em alguns momentos a função docente por necessidade ou solicitação da instituição.

Algumas mudanças foram alcançadas ao ocupar esse espaço, o tradicional sino ou som escolar que comunica a gestão de tempo e a necessidade de saída em situação de emergência foi associado à uma luz rotativa ou farol para alcançar a acessibilidade visual necessária para as pessoas surdas. Contudo, o reconhecimento de colegas de trabalho não foi alcançado. Algumas vezes os professores ouvintes são os mesmos que os formaram e com quem ocorreu atritos comunicativos no passado (MORALES-ACOSTA, 2019).

Dois artigos tratam sobre as estratégias de professores surdos na educação básica no Brasil em tempos de pandemia. Um aborda os instrumentos tecnológicos utilizados para o processo de comunicação e ensino (ALMEIDA, RODRIGUES, 2021) e o outro relata as práticas e escolhas pedagógicas translíngues e transmodal (GOMES, COSTA, 2021). Em ambas propostas é retratada uma forma de ensino que contribui com a formação de identidade, cidadania e garantia do direito às pessoas surdas.

Gomes e Costa (2021) descrevem as estratégias de mediação no ensino remoto, classificando-os como translíngue e transmodal. A translanguagem corresponde às múltiplas práticas discursivas utilizadas por bilíngues para expressão de sua forma de ser bilíngue (GARCIA, 2009 apud GOMES, COSTA, 2021). Como prática pedagógica, encontram-se metodologias em sala de aula em que as duas línguas são empregadas de forma dinâmica e fluída. Portanto, ser bilíngue é produzir sentido e compreender o mundo por traços de duas ou mais línguas, para além do fator gramatical (WEI, 2020 apud GOMES, COSTA, 2021).

As práticas pedagógicas e comunicacionais encontradas na pesquisa foram a utilização de técnicas corporais, visuais, espaciais e concretas (materiais com desenhos e palitos); a caracterização visual de fantasia (alcançando a atenção dos estudantes); utilização de gestos; estratégias de ensino de vocabulário e contextualização em situação cotidiana. A prática torna-se translíngue e transmodal ao abordar características visuais, espaciais, orais e gestuais ao mesmo tempo. Como observado pelos autores, as perguntas eram realizadas em língua de sinais, ao passo que os objetos concretos eram apontados. As respostas aconteciam por sinais, português ou gestos e, dessa forma, se alcançava a manutenção da harmonia comunicativa, configurando-se uma prática multilíngue.

Por outro lado, Almeida e Rodrigues (2021) se centram na identificação e descrição dos

instrumentos tecnológicos utilizados nas práticas de ensino dos docentes surdos no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) durante o ensino remoto emergencial. As plataformas digitais utilizadas foram o *Zoom* e o *Google Meet* para as aulas síncronas e, o *Whatsapp* para chamadas de vídeo e aulas e comunicação assíncronas. As práticas aconteciam em Libras como primeira língua e no Português escrito como segunda língua e foi possível a colaboração de familiares para o apoio na aprendizagem. Os autores também concluíram que os intérpretes nem sempre conseguiam acompanhar todas as demandas solicitadas, e, por isso, muitas aulas aconteciam sem sua presença.

Um artigo que não é proveniente à revisão de literatura, mas apareceu durante o processo de divulgação e estudo da pesquisa que orienta esta dissertação, retratou as estratégias de professores surdos no âmbito universitário em tempo de isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19 e as plataformas digitais utilizadas para mediação tecnológica (RÊGO et al., 2021)¹.

Entre os resultados encontrados no estudo, foram observadas adaptações nas práticas pedagógicas, nos processos de avaliação, na flexibilidade no tempo e na utilização de ferramentas digitais. Os professores surdos, em contato com alunos ouvintes, utilizaram os recursos do *Whatsapp*, *Google Classroom*, *Google Meet* e *Google Forms*, além da participação constante de um intérprete (RÊGO et al., 2021). Os dois primeiros serviam para trocas de informações sobre atividades e dúvidas. Vídeos foram realizados em aulas assíncronas, na apresentação continha Português escrito e explicação na janela de Libras. No *Google Meet* aconteciam aulas síncronas sob acordo de câmeras habilitadas. O *Google Forms* ficou reservado para as avaliações, com a estratégia do professor construir um vídeo em Libras.

Apesar das limitações impostas pela pandemia, o estudo demonstrou que foi possível promover “um ambiente atrativo, metodologia interativa e uma didática baseada na socialização da Libras” (RÊGO et al., 2021 p. 173).

Na próxima seção, discutiremos os principais pontos encontrados nesta revisão de literatura a partir do aporte teórico vygotkiano. Discussão que encaminha para a apresentação dos objetivos e da construção metodológica do presente estudo.

2.3 ATIVIDADE DOCENTE DA PESSOA SURDA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A revisão de literatura apresentada anteriormente permitiu discutir alguns significados

¹ Acreditamos que este estudo não apareceu em nossa revisão por utilizar uma plataforma específica da universidade. Contudo, diante da relevância do tema, ele é comentado nesta seção.

em torno da Libras para a comunidade surda. É através dessa língua que o sujeito surdo tem maior facilidade para ser inserido no campo simbólico e cultural e para favorecer o desenvolvimento das funções superiores. Como visto, o domínio da Libras influencia o sujeito surdo na aquisição de conhecimentos gerais e na aprendizagem do português escrito (NAPOLI, SUTTON-SPENCE, 2019; MORAIS, CRUZ, 2019).

A lei da Libras (BRASIL, 2002) reconhece esta como mediadora da comunicação da população surda. Esta lei pode ser entendida como um estímulo à compensação social. O reconhecimento da Libras como forma de comunicação facilitou a busca pelo direito de acessibilidade linguística através da Libras em diversos espaços de interação com a pessoa surda, inclusive na educação - como visto no aumento do ingresso de estudantes surdos no ensino superior (SANCHES, SILVA, 2019).

A Libras também é a expressão cultural de pessoas surdas (GOMES, COSTA, 2021). À vista disso, os objetivos do ensino passam a integrar o compartilhamento de experiências, resolução de problemas e se ancoram na interação como principal estratégia pedagógica. Por essa via e pela reflexão teórica, professores surdos são mediadores ideais da cultura e língua de sinais. Estes são mais experientes e vão orientar a aprendizagem de um grupo de estudantes dentro de possíveis ZDP em sala de aula. É possível que essas significações perpassem a prática docente, como visto em Silveira, Nascimento e Coelho (2020), pois estes profissionais têm esperanças que o ensino de Libras promova maior acessibilidade e auxilie na promoção da cultura surda na educação.

Diante da quantidade de artigos acessados na revisão de literatura, foi possível perceber que ainda é incipiente o número de publicações que tratam do ensino universitário de língua de sinais por professores surdos nas modalidades presencial e remota. Contudo, os artigos existentes apresentados sobre este tema permitiram compreender a atuação profissional do docente surdo como repleta de dificuldades e potencialidades.

Por um lado, para o docente surdo, a forma de comunicação (língua de sinais, língua escrita, intérprete) depende do acesso e da aprendizagem, em sua trajetória de estudos, da língua de sinais e da língua escrita como segunda língua. Por outro lado, em relação ao ambiente, o uso desses mediadores depende do conhecimento da língua de sinais das pessoas ouvintes envolvidas ou a disponibilidade de intérpretes. Portanto, a autonomia e segurança do trabalhador são influenciados pelo uso de diferentes formas comunicacionais para expressão, elaboração de propostas pedagógicas e articulação com outros, surdos e ouvintes.

Os outros que interagem com docentes surdos são os discentes (surdos ou ouvintes), outros docentes (surdos ou ouvintes), monitores, intérpretes e outros atores da instituição de

ensino. Os elementos mediadores são compreendidos a partir da perspectiva vygotskiana como instrumentos e signos. Assim, são considerados tanto os instrumentos materiais e tecnológicos, como, ao nível dos signos, as ênfases nas linguagens e nas formas de expressão e comunicação próprias da Libras (visual, espacial, escrita) e do Português (escrita, oral, auditiva), que se façam presentes com o objetivo de comunicação e interação para a manutenção de possíveis ZDP.

No ensino remoto, a interação, imprescindível para o ensino de Libras, passa a ser realizada através de computadores e/ou celulares com acesso à internet e uso de plataformas digitais como: *Whatsapp, Youtube, Email, Classroom, Meet e Forms* (RÊGO *et al.*, 2021). Outros fatores que influenciam são a estabilidade da conexão à internet e o uso de câmeras para gravação ou comunicação em momentos síncronos. Estes recursos necessitam que o usuário tenha conhecimentos e domínio da sua utilização e compreenda as possibilidades e limites próprios deles.

Grandes dificuldades podem ter sido enfrentadas pelos docentes surdos em suas interações em contexto remoto. Pois a câmera é um recurso imprescindível para a visualização da comunicação do outro por sinais ou leitura labial, como também para a própria expressão em sinais. Contudo, com a instabilidade da internet por parte de alguém presente na interação, a transmissão da imagem pode aparecer com pausas e travas, o que dificulta a compreensão do enunciado.

A pandemia ressaltou a importância da inclusão digital e a necessidade de cuidado com docentes e discentes que possuem dificuldades no acesso ou utilização de tecnologias digitais. É importante salientar que muitas plataformas digitais foram construídas dentro de uma linguagem ouvinte, fazendo com que o professor surdo precise se reinventar para buscar as possibilidades que potencializam sua expressão visuoespacial.

Almeida, Jung e Silva (2021) sugerem que o retorno às aulas presenciais não seria mais como antes. Seria necessário reestruturar a educação para acolher todas as possibilidades já experimentadas dentro de uma nova realidade. O retorno às aulas presenciais representa, de acordo com estes autores, um novo paradigma da educação, ao incluir a educação digital, personalizada e coletiva e a possibilidade de um ensino híbrido (ALMEIDA, JUNG, SILVA, 2021).

O uso das plataformas e seus artefatos pode proporcionar que as metodologias de ensino se tornassem mais dinâmicas e mais próximas da realidade digital e interesse dos discentes (ALMEIDA, JUNG, SILVA, 2021). Os autores acreditam que a mediação por tecnologias

afastou o modelo bancário² da educação por oferecer um cenário de interatividade e acesso à informação a todos os integrantes do processo de ensino. A aproximação à dialogicidade em sala de aula se relacionam com as propostas de ensino orientadas à população surda (DURANGO, 2017; SANCHES, SILVA, 2019), com as estratégias dos docentes surdos (ALMEIDA, RODRIGUES, 2021; GOMES, COSTA, 2021) e, teoricamente, com a importância de promover as interações com instrumentos e/ou outros para contribuir com a construção e emergência de possíveis ZDP na sala de aula (VYGOTSKI, 1991/1983).

Para as instituições de ensino e seus atores, o retorno ao ensino presencial provocou novamente uma mudança na vida das pessoas que pode representar um contexto de ruptura que proporcionou modificações e transformações das ações, comportamentos e práticas dos indivíduos (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006).

Neste sentido, estes contextos de ruptura podem promover o que Mayen chamou de “situações potenciais de desenvolvimento” (2006). Estas são entendidas como períodos críticos na atividade profissional que levam a transformações das práticas e promovem modificações no funcionamento mental e social das pessoas. Por consequência, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional destas. Cada profissional vivencia estas situações de ruptura e de desenvolvimento de forma única, dependendo de suas experiências e conhecimentos anteriores, pois a forma de participação e apropriação das significações e práticas compartilhadas em situação é individual (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006).

Como o uso de diferentes formas linguísticas para expressão e para a prática pedagógica é própria da experiência surda (GOMES, COSTA, 2021), após o período de ensino remoto, acredita-se que os recursos digitais e tecnologias virtuais de comunicação, o armazenamento e compartilhamento de informações serão mais uma dimensão a ser agregada na atividade profissional de professores surdos durante o retorno ao ensino presencial pós pandêmico.

² Modelo conceituado por Paulo Freire considerado por uma relação vertical e unilateral entre professor e estudante, em que há o “depósito” de ideias e conteúdos nos alunos.

3 MÉTODO

Este capítulo apresenta o delineamento dos objetivos de pesquisa. Em seguida, serão apresentados os ajustes realizados na pesquisa frente ao cenário pós pandêmico, a contextualização da pesquisa, os participantes, os métodos de coleta de dados, seus procedimentos e a proposta de análise dos dados.

3.1 OBJETIVOS

Pretendeu-se nesta pesquisa compreender à luz da discussão teórica: Quais são as mediações que professores surdos universitários desenvolveram no contexto do ensino remoto, para garantir o processo de ensino-aprendizagem eficiente de Libras? E como estas mediações foram ou não adaptadas ou integradas em suas práticas pedagógicas com o retorno ao ensino presencial, após a pandemia?

OBJETIVO GERAL:

Investigar as mediações e/ou suas adaptações desenvolvidas por professores surdos universitários de Libras nos contextos de ensino remoto e de retorno ao ensino presencial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo universitário de Libras de uma modalidade de ensino presencial para o contexto de ensino remoto e para o retorno ao ensino presencial, após a pandemia;
2. Descrever as estratégias de comunicação e interação desenvolvidas pelos diferentes atores que contribuem para possíveis Zonas de Desenvolvimento Proximal, em sala de aula com o professor surdo (ex.: professor-estudantes, estudantes-estudantes, professor-intérprete-estudantes, etc.), e os papéis destes outros na relação com a prática docente em contexto de ensino remoto e no retorno ao presencial (ex.: auxílio, conflito, cooperação, entre outros);
3. Compreender as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores surdos no ensino remoto de Libras e suas adaptações no contexto de retorno ao presencial, considerando as disciplinas ministradas por cada docente e seu público-alvo.
4. Investigar como as ações dos outros (docentes, discentes, intérpretes e monitores) podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal com os docentes surdos, promovendo aprendizagem destes e participando do processo de compensação social.

3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para atender a estes objetivos, construímos uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta se caracteriza pela atenção voltada ao processo e busca de significados atribuídos pelos participantes da pesquisa (TEIXEIRA, 2003). Define-se o tipo de pesquisa como estudo de caso exploratório, indicado para investigação de fenômenos pouco pesquisados, facilitando um estudo profundo e minucioso (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A análise dos dados é de natureza descritiva-interpretativa, por considerar importante a busca da significação e da subjetividade do público participante. Essa forma permite acessar o fenômeno com profundidade (FREITAS, 2002).

3.3 AJUSTES DA PESQUISA PARA O CENÁRIO PÓS PANDÊMICO

O desenho experimental desta pesquisa aconteceu em 2021, durante um período em que haviam pequenas flexibilizações quanto às atividades presenciais na UFPE. Nesse período, a Resolução 23/2020 aconselhava atividades remotas e permitia atividades híbridas ou presenciais, desde que realmente necessitassem da presencialidade para que ocorressem. Dessa forma, as aulas de Libras mantinham-se em situação remota.

Apesar de uma parcela da disciplina envolver aulas práticas e turmas reduzidas, os professores enfrentaram uma dificuldade particular para o retorno presencial: o uso de máscaras de proteção facial. A expressão facial é um dos cinco parâmetros da Língua Brasileira de Sinais, sendo fundamental para a expressão e a compreensão das informações comunicadas. Contudo, algumas características como tonicidade, intensidade, e quantidade ficam incertas com o uso de máscaras (GODOI, LIMA, LEITE, 2021).

Em abril de 2022, período de qualificação da pesquisa, haviam rumores e bastante incertezas sobre a possibilidade de maior flexibilização do isolamento social, e consecutivamente um retorno completo das aulas em formato presencial. Apenas em 24 de maio de 2022, pela Resolução 05/2022 as aulas referentes ao semestre 2022.1 (que iniciaram em 27 de junho de 2022) retornaram ao presencial juntamente com todas as demais atividades acadêmicas. Os professores e os estudantes voltaram às estruturas físicas da universidade, com o desafio persistente do uso da máscara para o ensino e a comunicação nas aulas.

No dia 2 de setembro de 2022, o Grupo de Trabalho de enfrentamento à COVID-19 da UFPE, considerando o cenário epidemiológico do momento, facultou o uso de máscaras para ambientes abertos e fechados da instituição. Mas manteve a recomendação do uso para pessoas com síndromes gripais e pessoas com comorbidade em locais fechados de grande aglomeração. Além disso, manteve o uso obrigatório para o transporte institucional, atendimentos em saúde e a educação infantil.

No dia 09 do mesmo mês, as Diretorias de Centros Acadêmicos também se posicionaram em favor da flexibilização das máscaras. A partir dessa data, as aulas de Libras ganharam mais possibilidades interacionais, em favor da comunicação visual, sem o uso obrigatório das máscaras. Contudo, um pouco antes do início do semestre letivo de 2022.2 (em dezembro de 2022), a UFPE retoma a obrigatoriedade para ambientes fechados (Ofício Circular nº 116/2022) como prevenção ao aumento na contaminação por COVID-19, naquela época, no estado de Pernambuco.

A nossa primeira proposta metodológica abrangia a realização de todas as etapas de forma virtual: as entrevistas, a autoconfrontação com docentes, o acesso para observação de uma aula remota gravada anteriormente ou a possibilidade de observação e gravação de aula remota.

O contato inicial com os participantes da pesquisa revelou que não houve registros ou gravações das aulas remotas. Isso ocorreu porque a plataforma utilizada pela UFPE para a realização das aulas síncronas em período pandêmico, o *Google Meet*, apresenta uma estratégia baseada na oralidade para selecionar qual pessoa/conta é mostrada na gravação. Considerando que os professores surdos não utilizam a oralidade, mas a modalidade visual de comunicação, a plataforma tinha dificuldade de identificar e destacar a imagem dos docentes. Somado a isso, qualquer outra pessoa/conta que não estivesse com o microfone desligado e fornecesse algum tipo de informação auditiva, ainda que fosse o som ambiente, ganharia a preferência em relação à apresentação da conta do docente surdo que desejava ter sua comunicação registrada.

A proposta da observação de uma aula remota gravada foi, portanto, substituída pela observação e gravação de uma aula presencial ministrada por cada docente surdo participante. As demais etapas de coleta de dados previamente pensadas foram possíveis de serem realizadas (entrevista inicial e entrevista final com autoconfrontação) tanto em formato presencial, como de maneira virtual.

Além da questão da flexibilidade no uso de máscaras, a pesquisa também perpassou por dois momentos de recesso letivo da UFPE: a mudança de semestre e o recesso de final de ano. Isto exigiu maior flexibilidade no tempo de execução da pesquisa, na coleta de dados, e no formato de alguns encontros (presenciais e virtuais). Este cenário será detalhado a seguir.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O local selecionado para a coleta de dados foi o campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Iniciamos a coleta de dados somente no período de retorno ao ensino presencial completo, que correspondeu ao semestre letivo 2022.1, que ocorreu entre junho e

novembro de 2022. As entrevistas iniciais dos participantes Marcelo e Fernando aconteceram no dia 01 de setembro de 2022 e 29 de agosto de 2022, respectivamente. Período anterior a decisão que facultou o uso de máscaras nas dependências da universidade. Esta flexibilização situa-se, dentro da pesquisa, na semana anterior aos dias combinados para a observação e gravação de aula dos respectivos participantes. Nesse período, também foi realizada a entrevista inicial com a participante Inês, 06 de outubro de 2022.

Devido ao período de recesso que aconteceu após o fim do semestre 2022.1, no mês de novembro, a observação em sala de aula da terceira participante só se efetivou no início do semestre seguinte, em dezembro de 2022. Contudo, no recesso, as entrevistas com autoconfrontação com o primeiro e segundo participantes puderam ser realizadas. A primeira de forma presencial e a segunda em formato virtual, por compreender o momento e a disponibilidade de cada participante.

A observação em sala de aula de Inês, em dezembro, aconteceu no cenário em que se retoma a obrigatoriedade do uso de máscaras em locais fechados. Enquanto a entrevista com autoconfrontação com a respectiva participante foi próximo do período de recesso letivo das festas de final de ano e janeiro, instituídos no calendário da UFPE. Para facilitar a participante em relação ao seu deslocamento e por questão da disponibilidade do intérprete, a entrevista final com esta participante aconteceu de forma virtual.

Desta maneira, a UFPE sediou em maior parte os momentos de construção de dados junto aos participantes: as entrevistas iniciais e as gravações de aulas e uma entrevista final. As gravações de aulas ocorreram nas salas que as aulas normalmente aconteciam; já as entrevistas ocorreram nas salas dos respectivos docentes ou em salas reservadas, para a garantia do sigilo ao participante.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como descrito ao longo do trabalho, o público escolhido foi o professor surdo e professora surda de Libras. Foram convidados à pesquisa os professores do campus I da UFPE. Essa busca caracterizou-se por conveniência, devido à proximidade da cidade de moradia da pesquisadora e por maior facilidade de acesso a esses professores. Devido à diferença linguística, todo momento de contato com os participantes foi mediado por um intérprete de Libras/Português.

Atualmente a UFPE conta, aproximadamente, com 9 professores surdos no campus I. Entre os professores disponíveis para a realização da pesquisa, foram selecionados 3 docentes

pelos critérios de inclusão e exclusão e pela disponibilidade inicial existente ter conciliado com a disponibilidade do intérprete.

Como critérios de inclusão foram considerados os docentes surdos (oralizados ou não), vinculados à UFPE e independente do gênero, da idade e do tempo de atuação profissional. São professores que tenham e/ou estejam ministrando aulas de Libras após o contexto de ensino remoto emergencial. Foram excluídos aqueles que iniciaram a profissão em contexto de ensino remoto (não tendo uma experiência de ensino presencial anterior).

Para acessar o público da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a Coordenação de Letras/Libras do Centro de Educação e a Coordenação de Idiomas do Centro de Artes e Comunicação, ambos do campus I da UFPE. Através das coordenações foi possível identificar quantos e quais são os professores surdos de disciplina de Libras e obter a carta de anuência para autorização de acesso às aulas. Após, foram realizados convites de participação para os docentes, explicando os objetivos da pesquisa e os procedimentos através de um e-mail escrito em Português, de um *link* à um vídeo explicativo em Libras e presencialmente em Libras.

Participaram da pesquisa dois professores do Centro de Educação e uma professora do Centro de Artes e Comunicação. No momento de apresentação dos dados os participantes serão referidos pelos nomes fictícios: Marcelo, Fernando e Inês, respectivamente.

Em geral, o Centro de Educação oferta curso de Libras nível básico para iniciação e introdução aos conhecimentos em Libras dos estudantes de diversos cursos de licenciaturas. Neste caso, as turmas são formadas em maioria por estudantes ouvintes. Já a professora do Centro de Artes e Comunicação oferta aulas de Libras para o curso de Letras/Libras. A aula acontece necessariamente em Libras, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos nesta língua de sinais. A turma é formada por estudantes surdos e ouvintes.

3.6 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

Para responder aos nossos objetivos de pesquisa, foram utilizados três métodos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada inicial, a observação do vídeo de uma aula gravada e a entrevista semiestruturada final com a situação de autoconfrontação simples. Apresentamos a seguir uma caracterização de cada método adotado.

3.6.1 Entrevista Semiestruturada

Entrevistar é criar um espaço intencional de relação e de diálogo entre pesquisadora e participante para compartilhamento e construção de significados (SOUZA, BRANCO, OLIVEIRA, 2008) sobre um tema específico (MORÉ, 2015).

Entre as técnicas de interrogação, a entrevista é aquela que apresenta maior flexibilidade (MARCONI, LAKATOS, 2003). Esta característica é fundamental para a pesquisa devido à diferença linguística existente entre entrevistadora (ouvinte) e participantes (surdos). Dessa forma, é possível adaptar as intenções de perguntas antes do encontro para a Libras e, na interação proveniente do momento da entrevista é possível alinhar a tradução do que se deseja perguntar e o entendimento desta pergunta por parte do respondente.

Nesse sentido, a qualidade do vínculo entre pesquisadora, participante e intérprete é de extrema importância para criar um espaço de conforto e confiança necessários a todo o processo da entrevista. Na interação, encorajou-se a liberdade e espontaneidade do participante em construir seu discurso e, dessa forma, favorecer a reconstrução do seu passado (SOUZA, BRANCO, OLIVEIRA, 2008). Como outros benefícios da entrevista, o contato direto auxilia o participante a questionar o sentido da pergunta, se necessário, e facilita a observação de seu comportamento não verbal e a identificação de informações adicionais acessadas além da sinalização.

Antes de iniciar as entrevistas escolhemos o formato ideal para o contexto da pesquisa, especificando os dados que se pretendia questionar e formulando as propostas temáticas. Essa estratégia buscou garantir a relevância da entrevista, alinhando os dados a serem construídos com os objetivos da pesquisa (MARCONI, LAKATOS, 2003).

A entrevista semiestruturada, escolhida neste estudo, permite flexibilidade na postura da pesquisadora e nas respostas dos sujeitos, facilitando a condução do diálogo para a abordagem dos pontos de interesse da entrevistadora e para abarcar a profundidade na narrativa de experiências significadas pelos participantes (MARCONI, LAKATOS, 2003). Há a possibilidade de construção de temas norteadores que direcionam a narrativa do entrevistado através de indagações para alcançar a compreensão do que está sendo dito e/ou na intenção de direcionar a narração ao objetivo central da investigação (MOREÍ, 2015). Nesse sentido, algumas perguntas complementares foram realizadas, tendo a narrativa como referência.

A entrevista semiestruturada se caracteriza, portanto, por apresentar uma flexibilidade proposital, e a elaboração de um roteiro prévio que se refere aos itens norteadores estabelecidos a partir dos objetivos da pesquisa para garantir essa linearidade no momento de sua execução (MOREÍ, 2015). Como recomenda o autor, foram realizadas interrogativas abertas que direcionam para a descrição da experiência e, de cunho reflexivas ou problematizadoras na preparação e durante a entrevista. Essas perguntas tiveram a intenção de alcançar a profundidade das narrativas na direção do objetivo da pesquisa e apenas no momento propício da narrativa (MOREÍ, 2015), acompanhando o tempo e ritmo do participante.

Esse formato de entrevista tem coerência com a perspectiva histórico-cultural através da relação de dialogicidade entre pesquisadora e participante (MINAYO, SANCHES, 1993). Assim, a postura da pesquisadora é de mediação ao convidar e acompanhar os participantes durante a pesquisa considerando a alteridade e o estímulo deste para a construção de significados.

Este método foi escolhido no intuito de atender aos objetivos: 1. Analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo universitário de Libras de uma modalidade de ensino presencial para o contexto de ensino remoto e para o retorno ao ensino presencial, após a pandemia; 3. Compreender as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores surdos no ensino remoto de Libras e suas adaptações no contexto do retorno ao presencial, considerando as disciplinas ministradas por cada docente e seu público-alvo; 4. Investigar como as ações dos outros (docentes, discentes, intérpretes e monitores) podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal com os docentes surdos, promovendo aprendizagem destes e participando do processo de compensação social.

Em suma, o roteiro da entrevista inicial abarca os temas seguintes: 1) perfil do participante (idade, escolaridade, etc.); 2) percurso de vida (identificação com a surdez, aprendizagem de língua de sinais, trajetória escolar e profissional, etc.); 3) ensino antes da pandemia; 4) ensino remoto emergencial e 5) ensino presencial após ensino remoto emergencial. Nos tópicos 3,4 e 5 serão abordados os temas: uso de instrumentos de mediação, linguagens utilizadas (conteúdo e comunicação), identificação de outros e suas contribuições/auxílios ou não na atuação profissional, instrumentos, linguagens e outros em função de estratégias pedagógicas. O roteiro da entrevista inicial encontra-se no apêndice 11.8.

3.6.2 Observação de uma aula

Marconi e Lakatos (2006, p. 190) definem observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

É um método relevante para coletar e complementar dados que não podem ser obtidos por meio de entrevistas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Esse procedimento permite ao pesquisador um contato direto com processos dos quais os indivíduos podem não estar conscientes – mas que orientam suas ações – e, portanto, não podem ser identificados através de relatos. Segundo as autoras, existem diferentes tipos de observação, sendo relevante destacar

a assistemática, na qual não são produzidos roteiros prévios; e a sistemática, que é realizada a partir de instrumentos cuidadosamente planejados e controlados.

No presente estudo, realizamos a observação de uma aula presencial ministrada por cada participante, com características sistemática e assistemática, por possuir apenas um breve roteiro prévio. Estas aulas foram vídeo gravadas, material necessário para o método de autoconfrontação simples que será apresentado na seção seguinte. A etapa de observação teve como objetivo analisar as interações entre o professor, os estudantes e demais presentes da turma (como a monitora e o intérprete); o processo de desenvolvimento e adaptação de instrumentos durante as aulas; e investigar como os diferentes tipos de contribuições discursivas emergem durante o processo de ensino-aprendizagem da Libras, com o professor surdo.

Para tanto, foi desenvolvido um roteiro de observação (APÊNDICE 11.9), que teve como ponto de partida o trabalho realizado por Silva (2015). Com o objetivo de mapear as estratégias utilizadas por docentes no ensino a crianças com deficiência visual, a autora desenvolveu um roteiro estruturado de observação de aulas presenciais, em formato de checklist, dividido em cinco categorias: a) Planejamento de aula; b) Domínios das formas de uso de materiais e recursos; c) Organização do ambiente; d) Interação; e e) Avaliação do desempenho escolar. Cada categoria, por sua vez, apresentava diferentes componentes centrados nas habilidades e competências docentes relevantes para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

Considerando o caráter exploratório do presente estudo, aliado à escassa literatura sobre as interações desenvolvidas com professores surdos no ensino superior, construiu-se um roteiro que incorporou características da observação sistemática e assistemática. Assim, os eixos e categorias a serem observados foram planejados previamente, porém estes foram registrados de maneira descritiva e relativamente espontânea, de acordo com o que foi encontrado em cada aula analisada. Desse modo, o roteiro de observação foi composto por eixos e categorias, adaptados do checklist construído por Silva (2015) a partir da revisão da literatura realizada e os objetivos desta pesquisa (Quadro 2), contando com informações básicas sobre o participante e a disciplina em questão, a contextualização da aula assistida e 4 Eixos de análise desenvolvidos a partir dos objetivos de pesquisa.

Quadro 2 - Roteiro utilizado para a observação de uma aula

Eixos	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
Título	Uso de instrumentos	Formas de linguagens observadas	Formas de interação e comunicação	Tipo de situações selecionadas para a autoconfrontação

Categorias	1. Instrumentos materiais; 2. Instrumentos virtuais	1. Linguagem orientada ao conteúdo; 2. Linguagem orientada a comunicação		
------------	--	---	--	--

Fonte: Autora (2023)

Esses eixos serão melhor descritos, na seção de Proposta de análise de dados. O roteiro em questão teve o objetivo de orientar a observação no momento da participação em aula e, no momento posterior, ao assistir aos vídeos, servir de guia para a análise dos dados relativos à observação a partir das diretrizes existentes. O preenchimento do roteiro, principalmente o eixo 4, foi fundamental para selecionar os momentos apresentados em situação de autoconfrontação simples.

3.6.3 Entrevista semiestruturada final com situação de autoconfrontação simples

A autoconfrontação é um método proveniente da Clínica da Atividade (BRASILEIRO, 2011) que tem como objetivo a “coleta, coanálise e examinação de dados” em relação a atividade do trabalhador (MANCUSO; PEREZ, 2018, p. 148). Dessa forma, este dispositivo possui uma fundamentação teórica atrelada que orienta sua prática e realização.

De origem francesa, a Clínica da Atividade é formulada por autores pertencentes à geração marcada pelos movimentos estudantis e trabalhistas de maio de 1968. Diversas insatisfações motivadas, dentre outros, pelo marxismo, orientam a compreensão de que apenas os trabalhadores podem causar mudanças duradouras ao trabalho (FERNÁNDEZ, CLOT, 2007), e por isso, a análise do trabalho na Clínica da Atividade visa assistir os esforços coletivos para aumentar o poder de ação dos trabalhadores em seu meio (CLOT, FAITA, 2016).

Neste sentido, é importante compreender a diferença entre os conceitos de tarefa e de atividade. A tarefa em um ambiente profissional é o que deve ser feito pelos trabalhadores, prescrito pela organização do trabalho, enquanto a atividade é ação para alcançar o que é prescrito (FERNÁNDEZ, CLOT, 2007). Os autores também propõem a distinção entre a atividade realizada e a atividade real. A atividade realizada é a atualização de uma entre muitas outras possibilidades de se realizar a tarefa, sendo somente uma parte da atividade real. Enquanto a atividade real engloba as possibilidades, o novo e o inesperado que surgem durante o desenvolvimento da ação, incluindo a estagnação, a atividade realizada é observável, sendo aquela que triunfou entre as possibilidades e desafios encontrados no ambiente.

O método de autoconfrontação parte da observação de situações da atividade realizada pelo trabalhador. Na fase da autoconfrontação simples, são registradas em vídeo as sequências de atividades do trabalhador, e os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua

própria atividade, faz ao pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito/ pesquisador/ imagens) (FERNÁNDEZ, CLOT, 2007). Nessa fase, a atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer, responde à atividade do pesquisador que pontua o discurso do trabalhador e procura também indicar-lhe que a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de acesso à atividade real.

Outros conceitos importantes nesta perspectiva são: o gênero profissional e o estilo profissional. O gênero profissional é um conjunto de técnicas, normas compartilhadas, tanto intelectuais quanto comportamentais e discursivas pertencentes a um ambiente ou grupo profissional. O gênero comporta obrigações impostas involuntariamente aos trabalhadores para que seus objetivos sejam alcançados. De outra maneira, é um meio para saber como agir na situação. É considerado como um recurso utilizado para se adaptar ao contexto de ação ou para adaptar o contexto para agir (CLOT, FAITA, 2016).

Pôr em ação um gênero profissional implica em ajustar os próprios esquemas sensitivo-motor, cognitivo e emocional para alcançar de forma eficiente as operações de trabalho. Cada pessoa possui uma maneira particular de utilizar o gênero profissional. Dessa forma, os autores acima denominam de estilização ou estilo o processo psicológico pelo qual as pessoas adaptam ao gênero. É pelo estilo, através do comportamento e/ou do discurso³, que o sujeito preserva sua própria identidade enquanto recurso para a ação. A possibilidade e a flexibilidade para estilização do gênero promovem o desenvolvimento profissional. Este método é definido pelas etapas de registro em vídeo da atividade de trabalhador; momento de edição do vídeo sob orientação dos objetivos da pesquisa; e a situação de autoconfrontação, onde o trabalhador irá se observar trabalhando e será encorajado a tecer comentários.

A autoconfrontação pode ocorrer de maneira simples (individualmente com o trabalhador) ou cruzada (com dois ou mais trabalhadores com a mesma função). Nessa pesquisa optou-se pela modalidade simples por ser a melhor estratégia dentro do limite temporário existente para a formação da pesquisadora.

Nesta situação, o sujeito observa-se agindo, ou seja, desenvolvendo sua atividade docente em um vídeo, situação que permite um diálogo interno com seus múltiplos interlocutores, ou seja, com si próprio, com sua visão da atividade que efetivamente realizou.

³ Fernández e Clot (2007) utilizam as palavras “palavra” e “gestos” para se referirem às formas de expressão do estilo. Para melhor acomodar a informação dentro do contexto bimodal ao qual a pesquisa se insere junto às pessoas surdas, opta-se por utilizar as palavras “comportamento” e “discurso”. “Palavra” não representaria o fenômeno por completo, visto que o correspondente em Libras nomeia-se “sinal” e, “gesto” poderia confundir o leitor que tem pouco conhecimento com o discurso surdo, com o conceito de “sinalização”.

No caso desta pesquisa corrente, os professores descrevem para os pesquisadores o que estão vendo no vídeo, ou seja, episódios selecionados dos vídeos gravadas em sala de aula. Ao agir assim, o professor muda de situação, passando de “observado” a “observador”, uma vez que seus comentários derivam das interpretações e questões levantadas por meio da auto-observação (CLOT, FAITA, 2016).

Na autoconfrontação simples, o trabalhador é convocado a explicar o que é visto na tela, suas explicações e razões sobre: “o que fez”, “o que pretendia fazer”, ou “o que se negou a realizar” e precisa descrever o contexto de suas ações. Portanto, a análise dos trabalhadores se direciona aos estilos das ações em relação ao gênero profissional (FERNÁNDEZ, CLOT, 2007).

Do mesmo modo, a autoconfrontação pode ser utilizada como prática na formação continuada de professores. A partir dela os professores analisam o fato vivido, “possibilitando que o profissional se veja em atuação, reveja e reformule conceitos, teste hipóteses sobre seu agir profissional, avalie métodos/estratégias didáticos e reconstrua a sua ação” (BRASILEIRO, 2011, p. 207).

No presente estudo, a escolha deste método de coleta de dados está relacionada aos diferentes objetivos da pesquisa. Portanto, a autoconfrontação permitiu analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo; as estratégias de comunicação e interação desenvolvidas que contribuem para possíveis ZDP em sala de aula (ex.: professor-estudantes, estudantes-estudantes, professor-intérprete-estudantes); compreender o papel de outros nos diferentes contextos de ensino, e analisar as diferentes estratégias pedagógicas dos professores.

Para a situação de autoconfrontação foi desenvolvido um roteiro para orientar as perguntas em relação aos objetivos da pesquisa. Os tópicos do roteiro estabelecidos são: Perguntas complementares à entrevista 1; Orientações para a autoconfrontação; Sugestão de perguntas por situações, separado em cena 1, 2, 3 e 4; Finalização. Os possíveis questionamentos são: Como foi se observar?; Desde quando trabalha dessa forma?; Como foi adaptar (a estratégia pedagógica, a forma de interação, etc.) no o ensino remoto e no retorno ao presencial?; Você sabe se outros professores fazem dessa mesma forma?; entre outros. O modelo do roteiro encontra-se no apêndice 11.10.

A seguir são apresentados os procedimentos para o uso dos métodos citados.

3.7 PROCEDIMENTOS

Neste tópico serão descritas como foram executadas as ações durante a realização da coleta de dados. Sendo estas: entrevista semiestruturada inicial, observação, gravação e análise das aulas, seleção das sequências de vídeos, entrevista semiestruturada final com situação de autoconfrontação simples.

3.7.1 Entrevista semiestruturada inicial

A entrevista semiestruturada guiou o primeiro contato com os participantes. Esta etapa teve o objetivo de esclarecer as intenções e procedimentos da pesquisa, estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora, participante e intérprete, coletar informações sobre os temas sugeridos na seção 2.5.1.

Antes de iniciar a entrevista, uma câmera foi posicionada de forma a capturar principalmente participante e intérprete no plano frontal, para que a sinalização fosse registrada no melhor ângulo. No início da entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura. Ao final da entrevista, foi combinado com cada participante em qual aula seria possível realizar a gravação.

As entrevistas aconteceram de forma presencial e individual, sendo gravadas em vídeo em uma sala reservada na UFPE. Esse procedimento teve por finalidade reduzir ao máximo o deslocamento dos participantes do ambiente de seu cotidiano. Cada encontro teve em média 60 minutos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas.

A transcrição do discurso de cada participante foi realizada a partir de um modelo de transcrição adaptado de Ramírez (2012) (APÊNDICE J). E a tradução da comunicação em Libras dos participantes ao Português considerou a interpretação do profissional intérprete que acompanhou a entrevista e a comunicação em Libras dos próprios docentes, principalmente as variações na sinalização, como: intensidade da expressão facial, amplitude e/ou variação no ritmo do movimento e pausas entre enunciados.

Demonstraremos um exemplo de um comentário de Marcelo na primeira entrevista: “*No começo acho que ficam preocupados(:::)*”. Demos ênfase em negrito à marcação proveniente da transcrição. Esta marcação indica prolongações na sílaba enunciada, neste contexto traduzido, significou que o sinal referente a “preocupados” foi realizado em um tempo maior que a comunicação comum do participante, dando a sensação de prolongamento no sinal. As demais marcações ocorreram de forma semelhante e serão expostas no capítulo de apresentação de discussão dos dados.

3.7.2 Observação de uma aula e registro em vídeo

Foi elaborado o roteiro de observação e análise de aula, preparados os materiais e solicitada a observação e gravação da aula em formato presencial para cada participante. No dia da aula, foram utilizadas duas câmeras. A primeira foi posicionada ao final da sala, capturando frontalmente o plano do quadro e a área do professor. Enquanto a segunda câmera foi posicionada próxima ao quadro e focalizando frontalmente os estudantes. Tal organização se deu para um melhor registro dos diálogos em Libras que poderiam ocorrer entre professor e estudantes.

No início de cada aula, a pesquisadora se apresentou à turma e explicou os objetivos da pesquisa e os detalhes éticos desta, além de solicitar a assinatura dos Termos de Consentimento a cada estudante e monitora. Esse diálogo aconteceu de forma bilíngue para que todos participassem e compreendessem as informações que estavam sendo divulgadas. Após as explicações, nenhum estudante se opôs a participar da pesquisa.

A observação se limitou à observação e registro, não havendo interferências no conteúdo, objetivos e duração das aulas. No total, foram assistidas três aulas de Libras com duração entre 1 a 2hs. Os vídeos foram armazenados em HD externo e analisados posteriormente.

3.7.3 Análise e seleção das sequências de vídeos

Ao visualizar os vídeos de gravação das aulas, iniciamos a análise das observações, seguindo o roteiro de observação anteriormente citado e considerando o eixo 4: a seleção de situações que irão constituir o momento de autoconfrontação simples. Foram assim selecionadas quatro sequências de cada aula gravada, consideradas relevantes, seja por apresentarem regularidades presentes na aula observada ou por conterem momentos críticos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Tais sequências foram apresentadas posteriormente para os docentes durante a entrevista final.

Alinhado a Brasileiro (2011), a seleção de cenas acompanhou a variedade de momentos vividos em sala de aula e teve duração máxima de 3 minutos cada. Com o material pronto foi confirmado com cada participante a data, hora e local para o momento de autoconfrontação simples.

3.7.4 Entrevista semiestruturada final com a situação de autoconfrontação simples

Entre três participantes, um participou da entrevista final e da situação de autoconfrontação simples de forma presencial. Enquanto dois participaram de forma virtual, pelo momento coincidir com o recesso letivo da UFPE.

Para o encontro presencial foi posicionada uma câmera que capturasse, principalmente o participante e o intérprete de frente, para melhor visualização do diálogo em Libras. A visualização dos recortes de cenas se deu através de um computador posicionado em frente ao participante. Para os encontros virtuais, foi preparado um *link* no *Google Meet* e a gravação do encontro foi realizada pelo *site Apowersoft*. A visualização dos recortes de cenas aconteceu através do compartilhamento de tela, recurso da plataforma *Google Meet*.

Na entrevista, a pesquisadora se colocou em postura aberta e franca com os participantes, sem realizar julgamentos e estabelecendo uma relação de confiança e cumplicidade, assim como orientado em Brasileiro (2011).

Antes da apresentação das sequências, os participantes foram instruídos a assistir quatro recortes de cenas da aula observada, de, no máximo, três minutos de duração cada um; eles poderiam interromper a projeção para fazer algum comentário; e, ao final de cada sequência, a pesquisadora iria realizar questionamentos que os estimulasse a comentar sobre sua prática profissional.

Questionamentos como os citados acima eram realizados ajustando-os à sequência assistida e ao tipo de instrumento ou interação que estava sendo focado no momento. Sempre estimulando o participante a tecer comentários e avaliações sobre sua prática, assim como impulsionando-o a estabelecer comparações com o ensino remoto e comentar sobre possíveis relações de apoio com outros docentes.

As gravações provenientes de momento foram transcritas no Português e o discurso de cada participante foi guiado pela tradução do intérprete em vídeo e pelas ênfases próprias registradas do participante.

3.8 PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS

A partir dos métodos de coleta de dados descritos e seus procedimentos, a análise dos dados distingue-se em 3 fases, que são descritas no quadro, a seguir.

Quadro 3 - Fases da análise de dados

Métodos	Entrevista inicial	Observação	Entrevista final com situação de autoconfrontação simples
Fases de análise	1ª Fase Entrevista	2ª Fase Observação de aula e seleção de vídeos	3ª Fase Entrevista

Tipo de análise	Núcleos de significação	Análise descritiva da observação vídeo gravada.	Núcleos de significação
-----------------	-------------------------	---	-------------------------

Fonte: Autora (2023)

Com objetivo didático, primeiro será descrita a análise por Núcleos de Significação da primeira fase e, em seguida, descrita a análise da segunda e terceira fases. Na segunda, os dados foram categorizados e organizados a partir da estrutura desenvolvida no roteiro de análise de aula, encontrada no apêndice 11.9. Diferentemente, a terceira foi analisada por Núcleos de significação.

3.8.1 Roteiro de análise de aula

Para análise das aulas gravadas, foi desenvolvido um roteiro de observação com 4 eixos (adaptado de Silva, 2015), como detalhado na seção 2.5. O roteiro foi dividido em quatro eixos, a saber: 1. Uso de instrumentos; 2. Formas de linguagens; 3. Formas de interação e comunicação; e 4. Situações selecionadas para a autoconfrontação.

Cada eixo do roteiro foi relacionado qualitativamente com a literatura, com destaque para: o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e signos; as formas de linguagens a partir das contribuições de Meira e Lerman (2009) sobre os tipos de contribuição discursiva (linguagem orientada a conteúdos e linguagem orientada à comunicação); as formas de interação e comunicação, descrevendo os outros e suas ações (auxílio, diálogo, ou conflito, etc.) e as situações.

No eixo 1, as categorias foram desenvolvidas por inspiração em Hila (2010). Compreendendo por Vygotski (1988, 2000 apud HILA, 2010) que os instrumentos mediadores podem ser diversos, como recursos materiais, físicos, científicos, simbólicos, entre outros. Focando-se na atividade docente, foram escolhidas as categorias materiais e virtuais para compor esse eixo. Para exemplificação, segue abaixo o quadro 4, referente à Análise da observação da aula do participante Marcelo:

Quadro 4 - Eixo 1 da Análise da observação da aula do participante Marcelo

Categorias	Forma/Objetivo:
Instrumentos materiais	1 - Data show – material que projeta slides durante a aula
	2 – Jogo - Baralho de configurações de mão – imagens
	3 – Manual do jogo – contendo exemplos de palavras com cada configuração de mão, português escrito e escrita de sinais.
Instrumentos virtuais	1 – Slide – contém imagens, português escrito e escrita de sinais
	2 – Slide - fotos do baralho para atividade de construir frases
	3 – Whatsapp – comentado em sala como forma de envio de slides.

Fonte: Autora (2023)

A linguagem, selecionada para representar o conceito de signos, é caracterizada no eixo 2. Para compor este eixo referente às formas de linguagens, partimos das categorias desenvolvidas por Frade e Meira (2012): conteúdo ou comunicação. Para exemplificação, segue abaixo o recorte do quadro 5 pertencente à análise da observação da aula de Fernando.

Quadro 5 - Eixo 2 da Análise da observação da aula de Fernando

Orientação da linguagem	Objetivo	Descrição
Orientada a conteúdo	Aperfeiçoar	Realiza movimento labial da palavra junto com a sinalização referente ao sinal que está sendo ensinado. Ex.: 14:24' ⁴ – (após datilologia) ⁵ realiza movimento labial da palavra “ocupado” em português enquanto ensina sinal, para diferenciar do sinal de “não posso”.
Orientada a comunicação	Solicitação/ Atenção	46:04' – bate palmas forte e levanta da cadeira (tinham alunos na fileira de trás usando o celular)

Fonte: Autora (2023)

Importante ressaltar que nesta etapa houve o cuidado de não caracterizar signos linguísticos (sinais) próprios da Libras, mas formas de uso de gestos e sinais que em conjunto se orientam para conteúdo ou comunicação.

O eixo 3 compreende a análise de formas de comunicação e interação, e nele também foram identificadas algumas categorias, como detalhado no quadro abaixo.

Quadro 6 - Formas de interações e de comunicação em sala de aula

Formas de interação	Participantes	Exemplos
Auxílio	(estudantes-estudantes)	Argumentando e explicando sua opinião à turma
	(estudantes-professora)	Preocupados com a visualização da sinalização
	(professora-estudantes)	Informação do conteúdo Fornecimento de materiais didáticos Proposta de interação em sala de aula Explica proposta pedagógica
Interação não fluída	(estudantes-professora)	Incompreensão e uso da máscara
Conhecer estudante	(professora-estudante)	Pergunta o sinal e nome do estudante que chega em sala

Fonte: Autora (2023)

Por fim, o eixo 4, referente às situações, foi realizado para constituir o momento de autoconfrontação, como já mencionado anteriormente: sendo selecionadas as situações que foram consideradas relevantes, baseado nas regularidades presentes na aula observada ou por conterem momentos críticos relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa.

⁴ Marcação do tempo de ocorrência da situação na gravação em vídeo

⁵ Entre parênteses há comentários de observação da pesquisadora com o objetivo de contextualizar a descrição da situação mencionada.

O segundo método de análise, chamado núcleos de significação, abarca tanto a primeira fase da coleta de dados como a última. Portanto, foi a análise utilizada na 1ª entrevista semi-estruturada e na última entrevista de autoconfrontação simples.

3.8.2 Núcleos de significação

A análise por núcleos de significação foi elaborada como uma proposta para suprir a necessidade já citada por Vygotski (1991 apud AGUIAR, OZELLA, 2013) de haver uma teoria que unisse harmonicamente o estudo sobre os fenômenos psíquicos e o método materialista histórico. Dessa forma, a técnica busca instrumentalizar pesquisas de perspectiva sócio-histórica para a compreensão de significações constituídas pelos participantes frente à realidade estudada e contribui para a qualidade do processo de constituição de sentidos e significados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Assim como a concepção de ciência de Vygotski, a análise por núcleos de significação não se direciona para a “descrição dos fatos, mas busca a explicação do processo de constituição do objeto estudado” (AGUIAR, OZELLA, 2013 p.301). A intencionalidade voltada ao processo histórico permite a compreensão de movimento e transformação da singularidade do sujeito. Movimento influenciado por relações de forças que se constituíram no decorrer da existência deste.

Percebe-se nesta reflexão uma compreensão da relação homem-mundo. Trata-se de uma articulação dialética, também nomeada por Aguiar e Ozella (2013) como “noção de totalidade”. Remete à uma relação entre parte e todo em que ambos são distintos, mas não existem separadamente. Nesse sentido, o indivíduo é um ser social e singular. As mediações sociais com suas múltiplas determinações constituem a singularidade do sujeito enquanto que o mesmo transforma o social em psicológico e o modifica. Assim, é possibilitada a produção de novos significados e sentidos.

Portanto, atenta-se a esses elementos que mediam a relação dialética do homem com o mundo e que são essenciais para o desenvolvimento de processos psíquicos. A linguagem é vista como elemento primordial de análise, pois a palavra e o sinal (signos por excelência) são instrumentos psicológicos úteis para a comunicação e para a atividade interna. São signos que constituem o pensamento.

Assim como mencionado por Vygotski (2001), há a internalização não da materialidade ou de gestos, mas da significação. Neste processo há a construção da singularidade dos sentidos, onde se vinculam a realidade com os eventos psicológicos produzidos na experiência. Dessa

forma, os afetos são inerentes ao pensamento. É a partir deste último que podem ser revelados os motivos, necessidades e interesses que movem os sujeitos. É diante e na relação com o social que os sujeitos produzem necessidades e descobrem motivos para satisfazê-las. Portanto, se analisa o sinal traduzido em palavra com significado, para compreender o movimento do pensamento. Como objetivo, se empenha em “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito” (AGUIAR, OZELLA, 2013 p. 303) em seu processo histórico.

A estruturação dos dados em núcleos de significação é um processo construtivo-interpretativo (AGUIAR, OZELLA, 2013), pois é permeada pelo conhecimento geral e compreensão crítica da pesquisadora em torno da realidade estudada. Ao mesmo tempo que se busca ser o mais fiel possível aos sentidos do sujeito. Uma maneira de alcançar o respeito ao enunciado do participante é organizar os dados por etapas e, na medida do possível, utilizar as palavras mencionadas para nomeá-las.

São três as etapas para a formação em núcleos de significação, sendo: seleção de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Na primeira etapa foi realizada uma leitura flutuante de todo o material de transcrição e, em seguida, foram destacados os pré-indicadores. Estas são palavras ou trechos de enunciados que possuam um significado e que revele formas de pensar, sentir e agir do participante. Geralmente são conteúdos de carga emocional e/ou ambivalentes (AGUIAR, OZELLA, 2013). No quadro 7, são exemplificados alguns dos pré-indicadores referentes à primeira entrevista do participante Marcelo.

Quadro 7 - Uma amostra dos Pré indicadores da entrevista inicial de Marcelo

Pré indicadores	Recortes da entrevista
Atraso familiar no conhecimento em surdez	Mais ou menos com 12 anos eu tive esse atraso, que eu tive na família de entender que tinha surdo, não conhecia.
Falta de esperança	A gente ficava andando nos interiores, então achava que aquilo ali não ia ter jeito, que não ia ter aprendizagem, então em Recife seria o melhor plano.
Interior x capital (qualidade de estudos)	
inclusão e desenvolvimento	Diferentemente da minha irmã que é oralizada, chamavam ela e ela ia, participava. Ela não gostava muito dessas questões de sinalização, por isso que ela não se desenvolveu na Libras.
Participação social	
Identificação e desenvolvimento linguístico	

Fonte: Autora (2023)

Entende-se que os trechos com significados assim o são por estarem inseridos em um contexto. Tal contexto é múltiplo, compreendendo desde o momento da narrativa em situação de entrevista até as condições histórico-sociais da realidade do participante.

Um critério para o estabelecimento dos pré-indicadores é sua relevância para o alcance dos objetivos da pesquisa. Geralmente os pré-indicadores são encontrados em grande número e servem como possibilidades para a articulação da próxima etapa.

Na segunda etapa, os pré-indicadores selecionados serão aglutinados por critérios de “similaridade, complementaridade e/ou contraposição” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). O objetivo nesta etapa é alcançar uma menor diversidade de elementos. É possível compor indicadores sob diversas perspectivas como, por exemplo: relação com outros, trajetória de vida, experiências variadas, etc. Assim como um pré-indicador pode compor diversos indicadores, ora no sentido de similaridade, ora no sentido de contraposição.

Vale ressaltar, a importância de realizar a seleção de trechos que melhor ilustram os indicadores e seus conteúdos temáticos, pois estes só adquirem significado quando em contato com o contexto. O quadro 8 exemplifica os indicadores selecionados na 1ª entrevista semi-estruturada de Marcelo.

Quadro 8 - Exemplos dos indicadores identificados na 1ª entrevista semiestruturada com Marcelo

Pré indicadores	Conteúdo temático	Indicadores
Atraso familiar no conhecimento em surdez	Atraso familiar no conhecimento em surdez	“Mais ou menos com 12 anos eu tive esse atraso, que eu tive na família de entender que tinha surdo, não conhecia.”
Falta de esperança		
Interior x capital (qualidade de estudos)		
Atraso escolar		
Participação social		
Identificação e desenvolvimento linguístico		
Inclusão (adaptação adequada)	Trajetória escolar	"eu consegui me desenvolver me colocaram numa escola própria de surdos"/ "Infelizmente eu tive bastante dificuldade por falta de intérprete"
Atraso escolar		
Inclusão e desenvolvimento		
Reprovação e desistência		
Reforço escolar		
Dificuldade por falta de intérprete		
Atraso escolar	Atraso escolar	“Foi a partir daí que eu fui desenvolvendo, que fui absorvendo, mas isso começou com 12 anos.”
Reprovação e desistência		
Reforço escolar		
Acessibilidade social		

Fonte: Autora (2023)

Na última etapa, mantém-se o critério de articulação por conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios e articula-se os indicadores de maneira a revelar uma realidade mais acentuada. Além disso, manteve-se o propósito de nomear o núcleo de significação com expressões próprias do sujeito ou a construção de uma frase que deixe explícito o processo e o movimento do sujeito. Assim, é esperado alcançar, pela nuclearização, transformações e contradições na construção de sentidos e significados, e obter uma análise

ampla que englobe as condições subjetivas, contextuais e históricas através dos núcleos (AGUIAR, OZELLA, 2013). O quadro 9 expõe um exemplo de alguns núcleos de significação analisados da primeira entrevista do participante Marcelo.

Quadro 9 - Exemplos de núcleos de significação analisados na 1ª entrevista semiestruturada com Marcelo

Indicadores	Conteúdo temático	Núcleos de significação
Atraso familiar no conhecimento em surdez	Atraso escolar	"Acho que eu perdi muito tempo, né, por esse atraso, certo?"
Trajetória escolar		
Atraso escolar		
Traslado enquanto estudante		
Atraso nos estudos (universidade)		
Trajetória escolar	Inclusão e desenvolvimento nos estudos	"Infelizmente eu tive bastante dificuldade por falta de intérprete"; "Então foi um alívio já ter intérprete"
Inclusão e desenvolvimento (transversal: escolar e universidade)		
Legislação e desenvolvimento da universidade		
Acessibilidade ampliada		
Intérprete como questão política (enquanto estudante)	Intérprete e ampliação da acessibilidade	"Então chamar bolsistas, às vezes, é incoerente. De fato, o que é importante é contratação e concurso."
Barreira comunicacional no trabalho		
Legislação e desenvolvimento da universidade		
Acessibilidade ampliada		
Profissionalização do intérprete		
Coordenação		
Retorno ao presencial e relação com estudantes		
Adaptação no retorno ao presencial (materiais de ensino)		
Adaptação no retorno ao presencial (máscara)		

Fonte: Autora (2023)

Após o estabelecimento dos núcleos, se iniciou a análise propriamente dita. Primeiro, cada núcleo foi analisado em si e posteriormente se estabeleceu as relações entre estes. Ao observar o produto construído no núcleo de significação, é necessário retomar as características da perspectiva dialética: totalidade, mediação, historicidade, significados e sentidos, necessidade e motivos para iniciar a escrita da análise.

Aguiar e Ozella (2013) orienta que a análise não deve se restringir ao conteúdo do enunciado apenas, mas considerar a totalidade desse enunciado a partir do contexto social, político e econômico. Os autores ressaltam a importância de se apropriar das determinações que mediam e constituem o sujeito através de sua experiência. Além das transformações destes e do sujeito diante da trajetória de vida: "É importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores" (AGUIAR, OZELLA, 2013 p.311). Portanto, são as necessidades que estimulam a construção de sentidos e a

identificação de motivos que impulsionam a atividade humana.

Dessa forma, a análise em núcleos de significação não possui o objetivo de construir um conhecimento definitivo, mas apreender melhor o conjunto de determinações que constituem os sentidos. Nesse caso, sentidos presentes na prática profissional de professores de Libras.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise será exposta por fases, assim como descrita no Quadro 3. Em cada fase, os participantes serão apresentados individualmente e serão feitas diferenciações e aproximações da discussão apresentada.

4.1 ANÁLISES DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Na primeira fase, as entrevistas foram realizadas na UFPE e duraram, em média, 1 hora, contando com o suporte do tradutor intérprete de Libras/Português para a comunicação e posterior transcrição da entrevista.

A entrevista semiestruturada teve por objetivos: Analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo universitário de Libras de uma modalidade de ensino presencial para o contexto de ensino remoto e para o retorno ao ensino presencial, após a pandemia; Compreender as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores surdos no ensino remoto de Libras e suas adaptações no contexto de retorno ao presencial, considerando as disciplinas ministradas e seu público-alvo; Investigar como as ações dos outros (docentes, discentes, intérpretes e monitores) podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal com os docentes surdos, promovendo aprendizagem destes e participando do processo de compensação social.

Os núcleos de significação provenientes da análise de cada participante são primeiro apresentados individualmente, através de destaques de enunciados dos participantes que exemplificam os indicadores pertencentes ao núcleo. Posteriormente, são propostas aproximações e diferenciações entre os núcleos de significação de cada participante.

4.1.1 Primeira entrevista com Marcelo

A análise da primeira entrevista com Marcelo resultou em sete núcleos de significação (Quadro 10).

Quadro 10 - Núcleos de significação e indicadores da entrevista inicial de Marcelo

Núcleos de significação	Indicadores
"Acho que eu perdi muito tempo, né? Por esse atraso, certo?"	Atraso familiar no conhecimento em surdez
	Trajetória escolar
	Atraso escolar
	Traslado enquanto estudante
	Atraso nos estudos

“Infelizmente eu tive bastante dificuldade por falta de intérprete”; “Então foi um alívio já ter intérprete”	Trajetória escolar
	Inclusão e desenvolvimento (escolar e universitário)
	Legislação e desenvolvimento da universidade
	Acessibilidade ampliada
"Lá de fato, infelizmente era pior a barreira comunicacional."/ "Então aqui eu tive a sorte de ter [colegas] professores que me ajudaram, que eram professores ouvintes de Libras que me ajudaram."	Interação com colegas
	Traslado enquanto profissional
	Barreira comunicacional no trabalho
	Relação institucional
	Relação através do Português escrito
	Coordenação
"No começo acho que ficam preocupados(;;) ((intensidade na tensão percebida)), mas depois eles se adaptam e gostam de mim."	Experiência profissional anterior à pandemia
	Processo de ensino presencial anterior à pandemia
	Impressão de estudantes anterior à pandemia
"Então eu senti muito essa falta de comunicação (.)"	Acessibilidade e processo de ensino remoto
	Acessibilidade e interação no ensino remoto
	Adaptação profissional ao modelo remoto
	Percepção de estudantes no ensino remoto
“Agora que voltou, está meio a meio essa questão das dificuldades, porque antes era melhor e agora tem essa questão de adaptação”	Retorno ao presencial e organização institucional
	Retorno ao presencial e relação com estudantes
	Adaptação no retorno ao presencial (materiais de ensino)
	Adaptação no retorno ao presencial (máscara)
"Então chamar bolsistas, às vezes, é incoerente. De fato o que é importante é contratação e concurso."	Intérprete como questão política (enquanto estudante)
	Barreira comunicacional no trabalho
	Legislação e desenvolvimento da universidade
	Acessibilidade ampliada
	Profissionalização do intérprete
	Coordenação

Fonte: Autora (2023)

"Acho que eu perdi muito tempo, né? Por esse atraso, certo?"

Esse núcleo delineia sobre o sentimento de atraso que Marcelo expressou em relação ao seu processo de escolarização durante os anos iniciais, frente a dificuldade de compreensão da sua condição de surdez por parte da família.

Marcelo nasceu e cresceu em Limoeiro, Pernambuco. É surdo, filho caçula entre quatro irmãos. Fora a irmã mais velha de Marcelo que apresenta um certo grau de deficiência auditiva, o resto da família, incluindo os pais, são ouvintes. O pai trabalhava como policial e aparentava sempre estar bastante ocupado em seu ofício. Marcelo comentou que a família teve dificuldade para compreender sobre a sua condição de surdez e, conseqüentemente, para perceber suas dificuldades de aprendizagem na escola. Aos 12 anos de idade, a sua família resolveu se mudar para Recife para que ele pudesse integrar uma escola bilíngue para surdos. Ele caracteriza o período antes dos 12 anos como um atraso.

“Diferentemente da minha irmã que é oralizada, chamavam ela e ela ia, participava. Ela não gostava muito dessas questões de sinalização, então por isso que ela não se desenvolveu na Libras.”

Esse indicador se refere a convivência de Marcelo com pessoas ouvintes. Inseridos em um contexto ouvinte, ele e sua irmã mais velha se aproximam por ela apresentar um certo grau de deficiência auditiva. No entanto, ambos desenvolvem formas diferentes de se comunicar, ele se interessa pela Libras e ela, pela oralização.

Ao destacar a oralização da irmã, Marcelo se diferencia dela por esta conseguir participar mais das atividades sociais. Também mostra a dificuldade de convivência e formas de participação distintas de Marcelo em relação a família.

“A gente ficava andando nos interiores, então achava que aquilo ali não ia ter jeito, que não ia ter aprendizagem, então em Recife seria o melhor plano.”

Marcelo relatou que enfrentou uma realidade difícil de inacessibilidade. Seus pais não compreendiam bem sobre a surdez e suas demandas de aprendizagem, ao mesmo tempo, que a localidade em que ele morava não oferecia informações nem serviços adequados.

Marcelo e sua família buscaram, sem sucesso, por melhores oportunidades de aprendizagem na escolarização na cidade natal e em cidades próximas. No seu discurso, ele demonstra perceber as cidades como uma oportunidade de aprendizagem, de acordo com o contexto socio-histórico destas. Assim, como Vygotsky (2011) afirma, no caso de Marcelo, a cidade de moradia depende da oferta de serviços adaptados a condição de surdez dele para promover aprendizagem escolar. Tais serviços motivaram Marcelo e sua família a buscarem condições melhores na capital.

Essa movimentação da família pode ser entendida como uma migração intrarregional (BAENINGER, 2016), isto é, quando ocorre um deslocamento espontâneo no interior do próprio estado ou região por motivo econômico, político ou cultural.

“Mas isso começou com 12 anos”

Para Marcelo, os 12 anos de idade constituíram um divisor de águas com o acesso à escola bilíngue e às melhores condições de acessibilidade para ele enquanto surdo. Segundo o próprio, seu desenvolvimento iniciou apenas nessa idade porque finalmente integrou a uma escola específica para sua forma de expressão.

Em semelhança à essa percepção de Marcelo, a linguísta e pedagoga Quadros (2006) ressalta que a ausência de contato de um surdo com outro priva estes de aprender e se manifestarem culturalmente nas suas formas particulares de expressão.

“Infelizmente eu tive bastante dificuldade por falta de intérprete [...] Então foi um alívio já

ter intérprete”

Este núcleo remete aos sentidos de Marcelo em relação a sua comunicação por Libras seja por ele próprio ou por meio de um intérprete ao longo de sua trajetória escolar até a graduação.

Após a escola bilíngue em Recife, Marcelo cursou o ensino médio em um Instituto Federal (IF). Naquele momento, o local não ofertava intérpretes de Libras e Marcelo era limitado a estudar através da cópia de cadernos dos colegas. Apesar de cursar um ano nesta instituição, ele se sentia insatisfeito com seu aprendizado e desistiu após diversas reprovações em disciplinas.

Após sete anos, Marcelo participou de um programa da prefeitura de ensino itinerante de reforço escolar e através disto finalmente conseguiu cursar o ensino médio, o magistério. Em seguida, ingressou no curso superior de Pedagogia, mas passou por diversas dificuldades, novamente, por falta de intérpretes.

Três anos depois, em 2006, ele descobriu o curso bilíngue à distância de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se matriculou no pólo da Universidade Federal da Bahia, abandonando o curso anterior. Com dificuldade para realizar o traslado para os encontros presenciais, Marcelo se transferiu para o pólo da UFPE. Na época da entrevista, ele mencionou que tinha especialização e realizou o mestrado quando já era concursado da UFPE.

“Infelizmente eu tive bastante dificuldade por falta de intérprete”

Marcelo não forneceu mais detalhes sobre sua trajetória escolar, mas, de forma geral, houve momentos com maiores barreiras comunicacionais. Ele vinculou estas dificuldades à ausência de intérprete em sala de aula. Ele vivenciou dois períodos nos quais desistiu dos estudos, o que provocou novamente o sentido de atraso por falta de acessibilidade.

Algumas pesquisas contribuem para a compreensão de possíveis barreiras comunicacionais em escolas regulares, como: a garantia do repasse dos conhecimentos científicos necessários, a falta de reconhecimento da Libras como primeira língua, a dificuldade de apropriação do Português escrito por parte dos estudantes surdos e a ausência ou quantidade reduzida de tradutores/intérpretes de Libras/Português (MOURA, LEITE, MARTINS, 2017; MESQUITA, 2018).

Com as escolas regulares enfrentando diversas dificuldades para melhor acomodar a pessoa surda (MARTE, 2017; MIRANDA, 2016; PICONI, 2014), não surpreende o modelo de ensino bilíngue ter sido mais atrativo, justamente pela proximidade da forma comunicacional.

É importante também destacar que a infância e adolescência de Marcelo ocorrem em um momento anterior à Lei de Libras, promulgada apenas em 2002, próximo ao seu ingresso universitário. Com esta comparação, é perceptível o quanto era incipiente o conhecimento social em Libras no período anterior à aplicação da lei e explica as dificuldades de adaptação social e a falta de acessibilidade das instituições. De fato, Marcelo relatou que no curso de Pedagogia, ele teria possibilidade de contar com um intérprete, se arcasse com os custos deste profissional.

"Depois que eu conheci o curso à distância de Letras/Libras, que não precisaria de intérprete, que as informações viriam diretamente do professor! Isso foi muito adequado pra mim [...] mas aí quando eu entrei no mestrado já tinha, então foi um alívio já ter intérprete."

Marcelo nos traz os sentidos de “adequação” para quando a comunicação foi estabelecida diretamente em Libras. Foi um ambiente de ensino em que a comunicação e interação eram construídas com base na experiência surda.

E expressou o alívio no período de estudos durante o qual já existia/já era possível a comunicação por Libras, o que promoveu melhor processo de compensação social, ou pelo menos, uma maior inclusão a Marcelo no processo de ensino-aprendizagem.

"Lá de fato, infelizmente era pior a barreira comunicacional." / "Então aqui, eu tive a sorte de ter [colegas] professores que me ajudaram, que eram professores ouvintes de Libras que me ajudaram"

Este núcleo faz referência a Marcelo enquanto docente e dialoga sobre suas relações institucionais e interpessoais com colegas de profissão, e como eram desenvolvidas anteriormente e atualmente. Uma das primeiras experiências profissionais do participante foi no Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAS), que deduzimos ser anterior à 2013. Ele citou esta experiência profissional ao estabelecer comparações com outras experiências em termos de acessibilidade no ambiente de trabalho e de metodologias de ensino.

"Foi um desafio quando eu entrei aqui como professor substituto em 2013"

Em 2013, Marcelo começa a trabalhar como professor substituto em Recife na UFPE e percebe um ambiente repleto de barreiras comunicacionais. Após seis meses de solicitação, ele conseguiu o acompanhamento de um estudante bolsista, apesar de ter pedido e lutado por intérpretes concursados.

"Lá em Petrolina, reunião não tinha, era por texto, era digitando, era escrevendo as reuniões, então isso causava um estresse, uma ansiedade nessas reuniões. Acabar lendo gera uma comunicação muito difícil."

Logo depois, Marcelo passa em um concurso como professor efetivo em Petrolina, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Ele comenta que lá as barreiras comunicacionais eram maiores: além de não existir intérpretes, as reuniões aconteciam por escrito, o que o dificultava muitas vezes, de compreender o contexto dos enunciados. Essas situações o causavam estresse e ansiedade. Devido à distância de familiares e amigos próximos e à falta de intérpretes, ele também enfrentava dificuldades fora do ambiente profissional, como o acesso a serviços de saúde. Ele qualifica esta experiência profissional em Petrolina como “*um processo muito difícil*”.

Podemos entender o estresse e a ansiedade de Marcelo causados por existirem diferenças entre as gramáticas das línguas orais e visuais, que podem causar maiores dificuldades de adaptação ao discurso diferente. De toda forma, o Português é uma segunda língua para a pessoa surda e uma comunicação baseada apenas por essa via demanda por parte do surdo que este tenha mais atenção e concentração no diálogo para que não haja desentendimentos de contexto.

“Mas, às vezes, esse relacionamento é difícil”

Em 2014, ele passou no concurso e se tornou professor efetivo na UFPE. Nesse retorno, ele acessou o acompanhamento por um profissional intérprete, mas havia apenas um, tornando impossível para o docente ingressar em projetos de pesquisa e extensão. Marcelo comenta que recebeu ajuda de colegas professores de Libras ouvintes, embora o relacionamento com colegas de trabalho seja difícil às vezes, pois sua comunicação com alguns professores é restrita à presença de intérpretes em reuniões e plenos.

Os espaços de interação profissional com colegas de trabalho podem ser promotores de possíveis ZDP. A partir da experiência de Marcelo, compreende-se que um espaço foi mais inclusivo e facilitador de sua permanência que outro e se tornou um dos pontos avaliados para a escolha do local de trabalho. Contudo, mesmo a partir dessa perspectiva de melhora na interação em situação de trabalho, este novo momento não aparenta suprir todas as suas necessidades.

Perlin e Quadros (2006) retratam sobre os diferentes posicionamentos do outro ouvinte em relação à pessoa surda relacionados a diversos fatores, entre eles: a perspectiva de normalidade do sujeito, a existência ou não de colonialismo ouvinte, estabelecimento de hierarquia social ou relação de alteridade, a existência ou não de visão assistencialista com o sujeito surdo. Os autores acrescentam que o incentivo ao desenvolvimento de estratégias de compensação social para o sujeito surdo perpassam por esses fatores.

“Eu acho que na UFPE é bom ter um professor surdo nesse lugar”

No seu percurso de estudos e experiência profissional, destaca-se a postura e movimento na luta para acessibilidade. E associa a lei de Libras a uma conquista e vitória dos movimentos sociais e associações. Enquanto profissional, ele mantém sua postura militante de luta, o que pode ter contribuído para ele assumir uma pasta de coordenação sobre acessibilidade dentro da universidade.

Ele se percebe como uma referência que “*gosta de desafios*” e que emite opiniões e se posiciona para mediar, dentro de suas possibilidades, a acessibilidade acadêmica. Mesmo assumindo esse papel, Marcelo enfrenta dificuldades no exercício das atividades, como o cancelamento de diversos compromissos com outros departamentos pela ausência de intérprete que o acompanhe nessas reuniões.

“No começo acho que ficam preocupados(:::) ((intensidade na tensão percebida)), mas depois eles se adaptam e gostam de mim”

Este núcleo se debruça em uma outra faceta de Marcelo enquanto docente: seu relacionamento com os estudantes. Com enfoque principal nos períodos pré-pandêmicos, explora-se a maneira como essa relação é estabelecida, destacando a percepção dos alunos ao terem um professor surdo. Também são analisadas a perspectiva do docente em relação à primeira impressão dos alunos e a impressão que eles têm ao final da disciplina. Ressaltando que Marcelo criou formas de interação e comunicação, possuindo uma vasta experiência acadêmica. Além disso, ele menciona uma experiência em que realizou a avaliação da disciplina junto com os estudantes.

Marcelo leciona disciplinas de Introdução à Libras para diferentes cursos de licenciaturas. Em maioria, os estudantes são ouvintes e estão acessando o conhecimento de Libras pela primeira vez.

“No começo acho que ficam preocupados(:::) ((intensidade na tensão percebida))”

Tanto nas experiências em Petrolina como em Recife, Marcelo percebe que as turmas de estudantes ouvintes, que o conhecem pela primeira vez, ficam preocupadas por não compreender como será a condução da disciplina e a interação com o professor, devido à diferença linguística. Marcelo garante que ao final da disciplina os estudantes se adaptam e gostam do seu processo de ensino.

Perlin e Quadros (2006) falam do contexto de ruptura presente no encontro do ouvinte com a pessoa surda. Há uma quebra da mesmidade e o ouvinte passa a ser visto como “o outro” pelo sujeito surdo. Esse encontro favorece a reconstrução do sentido de normalidade e do

sentido de si. Essa relação beneficia ao ouvinte a oportunidade de aprendizagem frente à diferença.

“Eu acho que é um processo natural de relação com os alunos através desses materiais de texto mandados pelo whatsapp, slides, [apontar para] a palavra escrita em Português e mostrar o sinal em Libras [...] Não precisa dessa ansiedade, dessa preocupação toda”

Marcelo demonstra ter tranquilidade com a forma de chegada dos alunos. Nesse quesito, o docente nem comenta sobre a necessidade de intérpretes, ele ressalta que possui uma larga experiência profissional e as formas de interação desenvolvidas suprem suas necessidades. Tais métodos de interação são descritos por ele, como escrever a palavra em Português e mostrar o sinal em Libras. Esta forma que mescla duas ou mais línguas é nomeada como translíngua (GOMES, COSTA, 2021). Marcelo menciona utilizar essa forma de comunicação própria da pessoa bilíngua e que esteve presente durante toda a entrevista. Os autores ainda ressaltam que essa abordagem em sala de aula proporciona aos alunos a oportunidade de entrar em contato com a cultura surda e vivenciar a experiência do ser surdo.

“Eu dava pra eles um questionário e eles falavam a opinião, eles respondiam. Foi a partir daí que eu fui vendo os pontos positivos e negativos na conclusão da disciplina.”

Marcelo ainda comenta sobre sua preocupação com a qualidade do seu processo de ensino. Em uma experiência em Petrolina, ele construiu um questionário para a turma avaliar a disciplina. O questionário proporcionou observar pontos positivos e negativos que resultaram na escrita de um artigo, produto dessa experiência.

Esta prática pedagógica de Marcelo aparenta se inspirar de um modelo de ensino relacional, a partir do conceito de ZDP de Vygotsky, ao considerar a aprendizagem do docente mediante sua interação com os estudantes e ao incentivar estes a contribuir ativamente na construção de sentidos.

"Então eu senti muito essa falta de comunicação (.)"

Este núcleo se refere a experiência docente de Marcelo no período de ensino remoto. O contexto de pandemia é caracterizado por rupturas e provocou modificações no processo de trabalho de Marcelo. Anteriormente era realizada uma aula presencial, baseada na interação direta com os estudantes. Com o distanciamento social, as tecnologias de informação e de comunicação passaram a mediar essa interação impondo uma transformação do processo de ensino-aprendizagem. Neste núcleo, Marcelo nos relata sobre a capacitação recebida, sobre a adaptação e as formas de interação estabelecidas por meio de tecnologias de comunicação e sobre a sua percepção sobre os estudantes nesse período.

“Teve um curso do Meet que a gente teve, mas não foi um curso que possibilitou realmente a gente pensar essa nova dinâmica”

Ele ainda nos conta que recebeu uma capacitação sobre o uso das ferramentas *Google*, que seriam usadas no período remoto. No entanto, não comentou se a capacitação teve acessibilidade em Libras, mas informou que as informações recebidas não o ajudou a compreender como seria a nova dinâmica de sala de aula. Ele inclui como agravante à essa situação a não obrigação dos estudantes em utilizar a câmera durante as aulas no Meet. Contudo, este dispositivo apresenta-se como fundamental para ministrar a disciplina e conseguir estabelecer a interação em Libras em encontros síncronos com os estudantes.

"Porque, de fato, presencialmente a gente pode auxiliar todos os alunos, um ajudar o outro, mas aí à distância foi um desafio pra mim pensar como seria essa interação ((intensifica o “como” repetindo várias vezes))."

Ser docente na UFPE fazia com que este fosse atravessado por algumas regras institucionais, além da falta de imposição no uso de câmeras pelos alunos, Marcelo tinha que utilizar o pacote Google financiado pela universidade, o qual não incluía o recurso de legenda inicialmente.

É sabido que a Libras é uma língua visual e que as ferramentas de comunicação à distância são construídas a partir de um modelo estudante ouvinte, inclusive o Google Meet adotado pela UFPE.

A literatura comprova que a experiência de Marcelo não é um caso isolado. Vieira e Souza (2020) relatam que as tecnologias utilizadas apenas pela lógica da língua escrita e falada, são desperdiçadas pelos usuários surdos.

Como exemplos: (1) o procedimento de revezamento de fala pode ser difícil aos usuários surdos (AKESSON, JUST, BARAJAS, 2022); (2) a acessibilidade da legenda dependerá do pacote contratado e, em caso de oscilação na velocidade da internet, a imagem pode travar e interromper o discurso do surdo; (3) a seleção da imagem principal acontece para o participante que emite som, dificultando a ênfase no docente surdo; (4) caso o participante compartilhe tela, este perde em parte a visualização da turma e isso interrompe o diálogo; (5) é imprescindível a utilização de câmeras para o diálogo em sinais; etc.

Akesson, Just, Barajas (2022) relatam que não surdos e pessoas que não conhecem a língua de sinais não tem a percepção de como o ambiente virtual precisa ser adequado para garantir a acessibilidade básica a pessoas surdas. Pois o ambiente virtual altera as formas de comunicação e nem sempre estas formas privilegiam a comunicação surda, sendo necessário realizar alguns ajustes ou acordos. Esta reflexão pode facilitar a compreensão da manutenção de tais barreiras institucionais ao longo do período remoto.

Em situação de diferença linguística, o cenário apresenta várias barreiras comunicacionais e compromete a maneira de ensino até então desenvolvida pelo docente. Foi necessário um período de adaptação, criação de novas formas de interação, avaliação e reformulação de propostas pedagógicas.

"Em 2020.2, o primeiro ano da pandemia, que teve um terceiro semestre em um ano, talvez em junho. 2020.3, eu não coloquei como obrigatório essa questão da prática, então teve uma diminuição muito grande. Já no outro período eu tive uma estratégia: eu me gravava, mandava. Pra evitar essa questão de estar travando na hora"

É na relação com o outro e na interação a partir dos elementos mediadores que acontece a aprendizagem. Ao passo que Marcelo foi se inserindo no contexto pandêmico enquanto docente da UFPE, compreendendo as possibilidades e impossibilidades do contexto, ele também foi aprendendo e adaptando sua forma de trabalho ao funcionamento dos recursos tecnológicos que estavam ao alcance. Aconteceram ajustes e modificações na sua atuação profissional diante das possibilidades existentes provocando novas formas de interagir com a turma. As comunicações assíncronas foram possibilitadas, como gravações, produções e avaliações de vídeos. Vários materiais foram produzidos ou adequados como estratégias pedagógicas: vídeos, jogos, questionários, slides de aulas, entre outros.

"Eu senti que os alunos aprenderam menos no período remoto"

Marcelo não avalia de maneira positiva o processo de aprendizagem dos estudantes no período remoto. Ao contrário, ele comenta que sentiu uma limitação na aprendizagem dos estudantes e que, infelizmente, notou muitas câmeras fechadas, muito cancelamento e desistência.

Os estudos recentes que tratam sobre ensino de Libras no contexto remoto não retratam tais dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as experiências encontradas mencionam a utilização das câmeras em momentos síncronos como um acordo estabelecido (ALMEIDA E RODRIGUES, 2021; RÊGO et al., 2021; GOMES, COSTA, 2021) para que o diálogo dos participantes da chamada por vídeo pudesse ocorrer na língua ensinada, com o Português como um apoio.

"Agora que voltou, está meio a meio essa questão das dificuldades, porque antes [da pandemia] era melhor e agora tem essa questão de adaptação"

Este núcleo é composto pelos sentidos de Marcelo referentes ao retorno ao ensino presencial. Marcelo relata diversas situações que contribuíam para o seu desenvolvimento profissional como: a organização e distribuição de disciplinas por docente, a relação com estudantes, a adaptação dos recursos e materiais de ensino e o uso de máscara.

“Aí tem duas disciplinas, coloca-se uma com surdo e uma com ouvinte. Então a gente percebe que tem uma procura diferenciada nesse retorno presencial”

Marcelo relata que a forma do departamento de atribuir as disciplinas de Libras para as turmas de licenciatura é dividindo a mesma em dois grupos: um grupo com um professor ouvinte e outro grupo com um professor surdo. Marcelo lamenta que essa organização influencie que naturalmente os estudantes estabeleçam comparações entre uma didática e outra.

“Então esses alunos, infelizmente, lotam essas disciplinas. O que não acontecia antes. Então agora, através do contato no presencial a gente percebe que alguns alunos tem adquirido e gostado dessa interação, o que é normal nesse processo.”

A preocupação e ansiedade dos alunos, já notada anteriormente, agora se soma à experiência das dificuldades do período remoto e o professor observa que estes preferem inicialmente se matricular em disciplinas com professores ouvintes. Essas situações parecem diminuir a reincidência à medida que eles experimentam a interação em sala com o docente surdo e apreciam sua forma de ensinar.

“É um esforço as atividades presenciais por essa questão da máscara.”

O participante sinaliza a necessidade de organizar os materiais para se adequar ao novo contexto. E, um dos elementos do ensino presencial naquele momento era a utilização de máscaras.

A máscara é um recurso novo presente em sala de aula. De um lado, ela protege e diminui a contaminação por covid, já que sua transmissão é pelas vias aéreas. Por outro lado, para proteger, ela dificulta a visualização de metade do rosto do usuário⁶. Essa situação cria barreiras para a comunicação e o ensino de Libras, visto que um dos cinco parâmetros da Língua Brasileira de Sinais é a expressão facial.

“Mas aí precisou que eu organize o material em Libras de novo.”

Novas estratégias foram levantadas para abarcar essa realidade. Ele comenta que enviava vídeos para que, em casa, os estudantes compreendesse as expressões faciais e treinassem. Os recursos digitais produzidos ou as formas de utilização aprendidas não desaparecem no retorno ao presencial, mas foram modificados. Por exemplo, os vídeos existentes continham informações e datas específicas do contexto anterior e o docente precisou realizar novos vídeos que correspondessem às necessidades do contexto naquele momento.

Ao adotar essa postura, Marcelo forneceu indícios de situações que possivelmente contribuíam para o seu desenvolvimento profissional, ao privilegiar uma postura reflexivo-

⁶ A forma correta de uso da máscara é que ela possa tampar do início do nariz até o queixo.

crítica e criativa diante das modificações do seu ambiente de trabalho. Já era esperado que as aulas presenciais, não seriam mais as mesmas após seu retorno (ALMEIDA, JUNG, SILVA, 2021). Espera-se uma reestruturação na educação para acolher as possibilidades experimentadas anteriormente.

"Então chamar bolsistas, às vezes, é incoerente. De fato o que é importante é contratação e concurso."

Neste núcleo foram agrupadas diversas discussões em torno da ampliação da acessibilidade graças a presença de profissionais intérpretes e estudantes bolsistas.

Enquanto profissional docente, as barreiras comunicacionais permanecem no cotidiano de Marcelo. Aos poucos, a situação muda a partir da sua presença, articulação e a inserção de outros surdos no ambiente acadêmico, tanto estudantes como outros professores: destaca-se aqui o papel do aluno intérprete bolsista e a contratação de alguns profissionais intérpretes.

O intérprete bolsista é uma proposta não só da UFPE, mas também de outras universidades, como informado pelo entrevistado, para garantir a comunicação entre surdos e não surdos e o direito linguístico da pessoa surda alcançado pela Lei de Acessibilidade. Contudo, muitas dessas estratégias se tornam incoerentes quando coloca-se estudantes no papel de mediador único no ambiente.

"Realmente falta profissionalismo, por exemplo, para uma palestra, realmente é impossível ((firmeza)), não combina, é inadequado."

Marcelo não titubeia ao dar sua opinião. Por um lado, convocar alunos bolsistas para o papel do intérprete pode corresponder à garantia da acessibilidade apesar dos recorrentes congelamentos financeiros e estruturais desde a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016. Por outro lado, pode comprometer a qualidade da oferta da acessibilidade por colocar em um espaço complexo e que demanda experiência e fluência na língua, um profissional ainda em formação.

"Mas aí, eu só tenho a minha opinião em relação a isso, e tem se recusado um monte de pontos"

Como docente e ator de um papel de referência à acessibilidade na UFPE, Marcelo tenta sensibilizar seus colegas surdos e ouvintes, além da instituição, de seu direito linguístico. Apreende-se que apenas a opinião dele não é suficiente para alcançar melhores situações de aprendizagem e interação para ele e demais surdos da UFPE. Marcelo expressa assim um sentido de solidão na luta para melhorias institucionais e acessibilidade para a comunidade surda.

Aproximações e diferenciações internúcleos

Sempre esteve presente na trajetória de Marcelo o desejo de estudar. Também é recorrente sua postura ativa em busca da acessibilidade para alcançar esse seu objetivo. Infelizmente, identifica-se em seu percurso diversas dificuldades comunicacionais enfrentadas, com a exceção de alguns momentos que apresentavam uma acessibilidade bilíngue e o reconhecimento da importância da lei de Libras como força colaborativa à busca do direito linguístico.

Quanto à acessibilidade na experiência profissional, há alguns pontos de melhoria: o ambiente de ensino remoto estabelecido não o facilitou na sua individualidade surda; a maior convocação de alunos bolsistas em detrimento de intérpretes em sua opinião, é inadequado; e somando-se os dois, intérpretes e bolsistas, ainda há um número reduzido para a quantidade de demanda de toda a universidade. Por outro lado, alguns comentários de Marcelo aparentam uma possível contradição na acessibilidade, demonstraremos três exemplos.

Primeiro, o docente afirmou ter tido uma relação de auxílio com os colegas de trabalho assim que iniciou a atividade profissional como concursado. Em outro momento, relatou aspectos de solidão, como: interações interpessoais mais frequentes com os intérpretes, ausência de apoio nas reivindicações para adequação do ambiente de trabalho à experiência surda e individualização na adaptação ao ensino remoto. Informações que nos apontam para uma possível descontinuação da relação de auxílio entre pares com Marcelo. Em semelhança, encontramos na revisão de literatura que a diferença linguística pode provocar dificuldades de convívio e interação (SILVA, SILVA, KATAGUIRI, ARAUJO, 2016), assim como identificados no discurso de Marcelo e, também, Fernando.

Alguns estudos do surdo enquanto estudante afirmam que a interação também não estava garantida com a presença do intérprete (MACIEL-FERREIRA, 2021; AROUXÉT, COBEÑAS, GRIMALDI, 2019; FONSECA, ROJAS, 2017; ACUÑA, ALVAREZ, 2014; GEDIEL, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2021). Dessa forma, não era possível realizar uma relação de causalidade entre a presença do intérprete e a aprendizagem, visto que a comunicação com pares tem um papel central neste processo. Fazendo um paralelo com a realidade de Marcelo, o intérprete sempre esteve presente nas reuniões de departamento, porém a sua presença do intérprete não era suficiente para garantir uma boa relação interpessoal e esta pouca interação podia estar dificultando o desenvolvimento profissional de Marcelo.

No segundo exemplo, observamos que ao mesmo tempo que ele assumiu a coordenação de um núcleo de acessibilidade e reconhece este espaço como um local importante a ser ocupado, o participante tem enfrentado diversas barreiras de acessibilidade para realizar

atividades respectivas ao cargo. Aparenta contradição a barreira comunicacional estar presente em atividades do núcleo que tem o objetivo diminuir tais dificuldades. Possivelmente, essa realidade não esteja contribuindo para a atuação do profissional e do próprio núcleo.

Em terceiro e último exemplo, identificamos que mesmo ocupando um papel de destaque em prol da acessibilidade na instituição, o docente parece não ter tido o reconhecimento e influência devidos quando relatou não ter suas pautas sobre acessibilidade discutidas em reuniões de departamento no momento do ensino remoto.

Estes exemplos demonstram que a presença em espaços sociais e a disponibilização de intérpretes, não são necessariamente ações que garantem a inclusão e acessibilidade surda (MACHADO, ALVES, 2021). Compreendemos que a acessibilidade efetiva precisa ser discutida também em ambientes e relações profissionais. A partir da experiência de Marcelo, identificamos algumas demandas para a concretização da acessibilidade: a disponibilização de intérpretes, o estímulo à construção e manutenção de relações interpessoais com pares e oportunizar, quando necessário, discussões que solucionem impasses provenientes da diferença linguística.

Marcelo sempre esteve atento ao seu desenvolvimento profissional, avaliando junto aos estudantes a disciplina e sempre adequando a estratégia pedagógica e recursos digitais de acordo com as condições contextuais, principalmente em situação de pandemia.

4.1.2 Primeira entrevista com Fernando

A análise dos resultados da primeira entrevista com Fernando resultou em 5 núcleos de significação que são apresentados no Quadro 11, juntamente com os indicadores.

Quadro 11 - Núcleos de significação e Indicadores da entrevista inicial com Fernando

Núcleos de significação	Indicadores
"Eu comecei aos 9 anos(;;) a aprender Libras na escola que eu via sinalizante e aprendi de forma natural [...] Na verdade, como eu sou oralizado eu uso essas duas questões"	Contato com a Libras
	Confiança na Libras
"Lá em Natal, eu fui o primeiro professor, então fui um ponto de referência ((sorri)) e depois começou os outros surdos adentrarem como professor. [...] Então eu fui essa referência para eles através da minha experiência, como modelo."	Trajetória profissional de referência e responsabilidade
	Translado profissional
	Tempo de trabalho
	Formações
"Eu uso mais a teoria junto com intérprete, mas quando acaba e vai para a prática é mais visual, utilizo os slides, faço apontações, vou dando o sinal [...] realizando apresentação de teatro. Fazendo tudo isso junto."	Jeito de dar aula e recursos pedagógicos
	Mesmo jeito de ensinar, com recursos novos
	Uso do classroom (transversal)
	Recursos na pandemia
	Comunicação com estudantes antes da pandemia
	Adaptação dos alunos ao modelo remoto
	Estratégia pedagógica sem intérprete

“MAS MINHA METODOLOGIA EU QUERO A CÂMERA ABERTA, PORQUE EU SOU VISUAL”	Máscara e interação com estudantes
	Uso da câmera no remoto e relação institucional
	Uso da câmera no remoto e fator motivacional
	Avaliação em período remoto
"Então eu sinto que a minha comunicação fica prejudicada."	Interação com estudantes no remoto
	Uso do Português
	Comunicação com chefe em pandemia
	Disponibilidade de intérpretes
	Intérprete e uso de máscara
	Qualidade da internet e responsabilidade

Fonte: Autora (2023)

"Eu comecei aos 9 anos(:::) a aprender Libras na escola que eu via sinalizante e aprendi de forma natural [...], na verdade, como eu sou oralizado eu uso essas duas questões [Libras e leitura labial]."

Este núcleo remete ao contato de Fernando com a Libras e a comunidade surda e suas formas de comunicação.

Fernando nasceu em Natal, Rio Grande do Norte. Sua família continua morando lá. Ele nos conta que nasceu surdo e trata com bastante espontaneidade o processo de se descobrir surdo. Fernando começou a aprender Libras aos 9 anos na escola, em contato com sinalizantes. Em seguida, entrou na Associação de Pessoas Surdas de Natal e começou a conviver com estas. Ele ressaltava o quanto isso foi importante para sua aprendizagem e aprofundamento na língua dos sinais.

“Só a Libras não, porque eu quero comparar esses dois.”

Ao longo da entrevista, Fernando demonstrou e comentou que é uma pessoa oralizada. Além da Libras, utilizou a leitura labial para se comunicar, principalmente com pessoas ouvintes. A leitura labial é uma adaptação visual à comunicação oralizada. Constitui uma estratégia de acesso da pessoa surda à comunicação oral através de suas potencialidades (VYGOTSKY, 1989), assim como a leitura e escrita gráfica da língua oral.

"Lá em Natal, eu fui o primeiro professor, então fui um ponto de referência ((sorri)) e depois começou os outros surdos adentrarem como professor. [...] Então eu fui essa referência para eles através da minha experiência, como modelo."

Este núcleo resume a trajetória profissional de Fernando até a sua atuação atual. Fernando é formado em Pedagogia, em Letras/Libras, e tem especialização⁷. Além disso, é mestrando no programa de pós graduação em Educação da UFPE. Ele nos comenta sobre várias experiências de sua trajetória profissional, sobre as contribuições que ofereceu na UFRN por

⁷ O participante não citou qual a especialização realizada, apenas ter concluído esta etapa de estudo.

ter sido o primeiro surdo docente e sobre os sentidos de referência e responsabilidade que vincula ao seu trabalho.

“Já fui procurado bastante para ensinar”

Fernando é professor de Libras na UFPE há seis anos. Antes, ele foi professor tutor por quatro anos na UFSC, no pólo da UFRN do curso de Letras/Libras à distância; sendo professor substituto na UFRN por seis anos. Ele ainda nos conta outras experiências, como: ter trabalhado no projeto de uma prefeitura no interior do Rio Grande do Norte por oito anos; ter sido concursado de uma prefeitura por quatro anos e meio; ter sido presidente da Associação de Surdos de Natal e também, vice presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Fernando também foi concursado na prefeitura de Porto Velho, Rondônia. No entanto, esta experiência não lhe agradou pela distância do local de trabalho em relação à moradia da família. Após três meses de trabalho, o docente foi chamado na UFPE, após ter passado o concurso. Ele então se instalou em Recife, município o qual ele preferiu por se situar somente à quatro horas de distância de sua cidade, Natal.

Ao relatar sua trajetória profissional, Fernando demonstra estar orgulhoso por ter vivenciado diversas experiências e, por meio destas, ter acessado diferentes espaços profissionais. Em cada experiência, ele ressalta o valor, a responsabilidade do trabalho e sua forma de atuação.

“Em 2012, foi um desafio para mim porque eu fui o primeiro professor surdo em Natal (.)”

Na UFRN, Fernando reforça que foi o primeiro surdo a ocupar o cargo de docente. É uma primeira experiência de uma universidade imersa na cultura ouvinte contando com um docente surdo. E por esta razão, enfrentou diversos desafios, tensões, como também, contribuiu para disseminar questões de tratamento e de convívio com a Libras.

Nesta época, como a universidade não possuía sinais próprios em Libras, Fernando criou os sinais e divulgou esse conhecimento e experiência que resultaram na publicação de um artigo.

Essa experiência de Fernando comprova como o papel de um docente surdo em um espaço de ensino ultrapassa o planejamento de componentes curriculares. Além do desejo de promover maior inclusão linguística (SILVEIRA, NASCIMENTO, COELHO, 2020), esses docentes ensinam e aprendem enquanto ocupam esse espaço profissional e interagem com as pessoas e o ambiente.

“Naquele tempo o ensino estava muito através de contrato e agora tem essa demanda para eles. E hoje eu sou professor ((sorri grande)) e eles me encontram e eu também encontro eles como professores ouvintes e surdos.”

Fernando relata que as relações de trabalho para pessoas surdas no campo do ensino vêm se modificando. Sua trajetória parece acompanhar a abertura dos espaços de ensino às pessoas surdas: primeiro por contratos e seleções, para depois efetivar os docentes através de concursos públicos.

Por ter ocupado espaços de docência pela primeira vez como professor surdo em diversos locais, Fernando criou/estabeleceu relações de amizade com os profissionais que seguiram seus passos nesses espaços. No seu discurso, Fernando expressa sentidos de conquista e orgulho em relação a estes espaços, além do sentido de si como modelo e referência para os profissionais que o sucederam.

Vimos anteriormente que a Libras é vista por professores surdos com esperança para a promoção de maior acessibilidade e ascensão da cultura surda (SILVEIRA, NASCIMENTO, COELHO, 2020). Fernando ressalta no seu discurso um novo aspecto importante na ascensão da população surda: o profissional. Cada vez mais aumentam as oportunidades para que os surdos sejam docentes de sua própria língua. E Fernando explora e assume esses espaços com muita responsabilidade e com a intenção de representar um modelo positivo e uma referência que estimule mais contratações de pessoas surdas e maior propagação do conhecimento de Libras e da cultura surda.

“Eu uso mais a teoria junto com intérprete, mas quando acaba e vai para a prática é mais visual, utilizo os slides, faço apontações, vou dando o sinal [...] realizando apresentação de teatro. Fazendo tudo isso junto.”

Esse núcleo representa a atuação docente de Fernando, descrevendo sua forma de ensinar, a estratégia pedagógica utilizada e seu relacionamento com os estudantes antes, durante e após o período de ensino remoto.

Fernando ministra aulas de Introdução à Libras para turmas de licenciaturas diversas na UFPE. O docente sinaliza que a disciplina conta apenas com uma carga de 60 horas, o que ele considera como pouco para aprofundar os conhecimentos na língua. Ele recomenda seus estudantes à buscarem contato com pessoas surdas em outros espaços, seja na associação, em projetos de extensão ou outras oportunidades para conversar com surdos.

“Mas acho que os professores surdos tem uma forma muito parecida. Só um pouco diferente de cada um.”

Fernando acredita que a sua forma de ministrar aulas é semelhante a de outros professores surdos pela preferência aos modos de comunicação e interação baseadas na língua

de sinais e por existir modos de interações bilíngues.

Esses elementos podem ser relacionados a partir de uma perspectiva da clínica da atividade (CLOT, FAITA, 2016) ao conceito de gênero profissional: que descreve a forma de expressão da cultura surda no ambiente de trabalho docente, com técnicas e normas compartilhadas sobre comportamentos, discursos e entendimentos próprios da experiência surda que direcionam uma maneira de agir em situação de trabalho (CLOT, FAITA, 2016).

“A partir daí eu tenho o mesmo jeito de ensinar [...] Então hoje tem uma tecnologia que ajuda muito, com os slides, vídeos, o computador, usar a Libras(::::) e tem esses recursos que é só clicar e aparecer.”

Fernando relata que desde o início de sua vida profissional possui o mesmo jeito de ensinar. De forma geral, o docente menciona que divide a disciplina entre aulas teóricas e outras práticas. Inicialmente na parte teórica, ele recorre ao intérprete para seminários, debates e filmes e, leituras de texto a partir do *Google Classroom*.

Devido à alta demanda de alunos surdos na UFPE, a possibilidade de recorrer a intérpretes em suas aulas é limitada, o que deixa Fernando angustiado. Pois, a presença do interprete permite, por exemplo, mostrar um filme e realizar debates presenciais. Contudo, Fernando relata que já cancelou aulas por não terem respeitado sua solicitação de intérprete. Mas ele cria estratégias para lidar com esses momentos sem a participação do intérprete, como solicitar que a turma assista o filme em casa e mande comentários no *Classroom*. Porém, essa última situação não lhe agrada, por ser obrigado a substituir a falta do intérprete para a realização de uma atividade *online*.

Já na parte prática, ele prefere utilizar estratégias visuais na comunicação em sala de aula, por combinar melhor com a lógica da língua de sinais. Para isso, o docente conta com recursos como slides e estratégias de apontação e dramatização. De acordo com Fernando, a dramatização acontece quando algum estudante não compreende o sinal ou o contexto no qual esse sinal é utilizado; então ele propõe um exemplo para facilitar a comunicação com a turma.

O docente demonstra habilidade em atualizar e modificar os recursos que utiliza para alcançar seus objetivos de ensino. Fernando aproveita os recursos tecnológicos para ampliar e adequar suas práticas pedagógicas dentro de sua realidade bilíngue; o que pode contribuir para seu processo constante de desenvolvimento profissional.

Almeida, Jung e Silva (2021) especularam que após a situação de ruptura proporcionada pela pandemia, o uso de recursos digitais de comunicação permaneceria no ambiente de ensino no retorno ao presencial. Através da experiência profissional de Fernando, apreendemos que o docente surdo já enfrentava/vivenciava numerosas situações de ruptura por conta da diferença

linguística existente ao estar em uma instituição ouvinte e dando aula para turmas de ouvintes. O uso dos recursos digitais para diminuir as barreiras comunicacionais já era presente na prática profissional de Fernando antes do ensino remoto, sendo apenas aperfeiçoado para o contexto de isolamento social.

“O Classroom deixa mais organizado as informações e disponibilização para os alunos [...] No Meet não tem como, não tem(:::) ((movimento da cabeça em negativo)) a acessibilidade da legenda”

Fernando comenta que descobriu a existência do *Google Classroom* em 2019, momento anterior à pandemia. Então, aprendeu a disponibilizar os materiais na plataforma, pois gostou da forma de organização das informações para os alunos: são vídeos, textos, pesquisas e links que os estudantes acompanham e com os quais eles têm a oportunidade de treinar.

Essa experiência com o *Google Classroom* anterior à pandemia facilitou o processo de adaptação de Fernando ao modelo de ensino remoto, pois nesse contexto a UFPE privilegiou o uso dessa plataforma para o ensino, junto com o *Google Meet*. Porém, ao falar deste último recurso, Fernando menciona que foi um processo muito angustiante. Alguns fatores que contribuíram para esse sentimento no docente foram as limitações às suas formas de comunicação naturais considerando que o pacote financiado pela universidade não oferecia o recurso de legenda de voz e o regulamento que proibia a obrigação do uso de câmera pelo estudante.

Fernando também percebe as dificuldades dos estudantes para o uso dessa ferramenta, pois nem sempre as pessoas tinham condições financeiras para garantir uma boa qualidade do sinal de internet, causando interrupções na conexão por falha de sinal e fechamento das câmeras. Os estudantes também justificavam a dificuldade de abrir a câmera, além da limitação de conexão com a internet, pelo fato de se encontrar dentro de um carro ou trabalhando. Ainda, Fernando relata uma situação em que um estudante abriu a câmera e estava sem camisa. Esta situação causou constrangimento no docente. Este não sabia o que fazer, visto que o estudante estava na própria casa.

“Tem o uso obrigatório da máscara e eu fico assim, meio constrangido realmente, por ser uma questão de saúde sanitária”

No retorno ao modelo de ensino presencial, com a obrigação do uso de máscara, sua presença em sala de aula é um fator delicado. Por um lado, Fernando compreende a importância da função da máscara e busca colaborar com a situação. Por outro lado, a utilização dela o constrange, pois limita sua expressividade. Em alguns momentos, a estratégia desenvolvida por Fernando para manter o diálogo em sala de aula era se distanciar dos alunos e retirar a máscara

para que suas expressões faciais fossem observadas ou mesmo alguns estudantes tiravam suas máscaras para que ele pudesse fazer a avaliação da expressão e corrigir, se necessário.

“MAS MINHA METODOLOGIA EU QUERO A CÂMERA ABERTA, PORQUE EU SOU VISUAL”

Durante a entrevista, Fernando aprofunda um pouco mais a discussão sobre a utilização da câmera no período de ensino remoto. Esse núcleo traz essa especificidade detalhando o posicionamento institucional sobre este tema, como o docente interagia com os estudantes e os percebia, a forma de construção metodológica e como todos esses fatores se relacionavam com a motivação do docente.

Fernando lembra que orientava os estudantes à necessidade de vê-los para poder avaliar as expressões faciais, pois elas são importantes para se comunicar bem em Libras. A expressão facial faz parte da gramática da língua de sinais, faz a função de sintaxe. Porém, a solicitação não era atendida pelos estudantes.

O docente ainda menciona que percebia na câmera fechada uma brecha para os estudantes perderem a aula e a explicação. Ele comenta que chamava os estudantes por nome durante a aula e não recebia respostas, passava um tempo e ainda não respondiam. Esse comportamento de alguns alunos é visto com reprovação por Fernando, pois não era percebido o aproveitamento destes na aula e, como consequência, era registrada a falta do estudante.

“Infelizmente ((intensidade)), falta (.) ((pausa de importância)) uma reunião pra pensar sobre isso”

Fernando comenta que já avisou em reunião de departamento, no período de pandemia, sobre sua dificuldade com a não utilização da câmera em aula síncrona. Explicando porquê, para ele, essa situação é muito difícil. Outros professores ouvintes também sinalizavam para Fernando que compartilhavam da mesma dificuldade. O docente lembra que a lógica ouvinte é diferente da lógica surda e, por isso, enfrentava barreiras que necessitavam de uma solução que respeitasse sua forma linguística. De toda maneira, Fernando comenta a ausência de uma reunião em que a pauta fosse adaptações do modelo remoto às especificidades da língua de sinais.

“Com as câmeras desligadas realmente eu não me senti motivado ((exaustão, cansaço))”

Fernando reforça que foram dois anos e meio trabalhando no modelo remoto. Quando ele sinaliza sobre o tempo percorrido, o faz de maneira em que percebe-se que a passagem do tempo foi lenta, demorada. Portanto, foi longo o tempo em que Fernando precisou trabalhar em um ambiente que não favorecia sua forma de comunicação, com recorrência de câmeras

fechadas e aparentemente, sem a percepção de apoio institucional em sua individualidade. Todos esses fatores influenciaram para que ele não se sentisse motivado para trabalhar e se expresse com exaustão e frustração ao descrever esse momento.

"Então eu sinto que a minha comunicação fica prejudicada."

Neste núcleo fica reservada a temática sobre a relação interpessoal do docente durante o período de ensino remoto, que se detém à responsabilidade e qualidade da velocidade da internet. Além do retorno ao presencial com a obrigação do uso de máscaras, a diminuição da disponibilidade de intérprete aos professores e estratégias de comunicação utilizadas. Todos esses assuntos são abordados sob a perspectiva do docente quanto a estes facilitarem ou prejudicarem sua atuação profissional.

No período de isolamento social, ainda havia alguma disponibilidade de intérpretes de Libras/Português para os professores. Em relação a esse momento, Fernando comenta sobre a importância e responsabilidade de se ter uma boa internet para que o trabalho não fosse interrompido. Ele reconhece a realidade do profissional intérprete como diferente do contexto de um professor para possuir uma boa internet e relata que cabe à consciência do intérprete sobre a relevância de seu papel em uma universidade para a formação de tantos profissionais.

"Eu me sinto constrangido(::). Aí eu peço [para retirar a máscara], [eles] falam que não pode. [...] Só que é cultura do surdo(::), falta discernimento e respeito com a cultura do surdo."

O grande número de estudantes surdos na universidade iniciou na entrada do SISU 2022, e a partir disso, o número de intérpretes não supre mais a demanda apresentada. Fernando menciona que o turno da manhã é impossível conseguir intérprete e no turno da tarde, tem dias específicos que há essa possibilidade. A imprevisibilidade da disponibilidade do intérprete o deixa angustiado.

Na ausência do intérprete, Fernando busca formas de se comunicar com a chefe de departamento e colegas de trabalho, mas esbarra em outros desafios, como o não conhecimento em Libras por essas pessoas, a não possibilidade de leitura labial pelo uso de máscaras, a dificuldade de compreensão do contexto do português escrito.

Apreende-se um cenário de trabalho em que as informações passam por barreiras para serem veiculadas e compreendidas, que a interação entre colegas de trabalho são superficiais. Estar imerso em um ambiente que possui frequentes barreiras na comunicação provoca em Fernando o sentido de constrangimento e de estar sendo desrespeitado.

Aproximações e diferenciações internúcleos

As possibilidades de compensação social no ambiente profissional de Fernando são ligadas apenas à presença do intérprete e, mesmo assim, são poucas ou escassas. Os diversos desafios enfrentados cotidianamente são relatados por ele com constrangimento e angústia. Isto sugere que o docente reconhece estes desafios como posturas e ações que não respeitam sua alteridade em espaço profissional.

Em entrevista, Fernando comenta rápido sobre suas formações e processo de estudos e se debruça de forma mais significativa sobre suas experiências de trabalho, pontuando de maneira recorrente sobre a responsabilidade e referência de sua atuação para a comunidade surda e o desenvolvimento da Libras. A recorrência de enunciados que mencionam a relevância do seu trabalho é compreendida como uma busca para o reconhecimento de seu trabalho por meio de atitudes no local que facilitou a compensação social.

4.1.3 Primeira entrevista com Inês

A análise dos resultados da primeira entrevista com Inês resultou em 4 núcleos de significação, que estão apresentados no quadro a seguir, juntamente com os indicadores.

Quadro 12 - Núcleos de significação e Indicadores da entrevista inicial com Inês

Núcleos de significação	Indicadores
"[No CAC] É muito trabalho ((maior intensidade)), totalmente diferente do curso do Centro de Educação, que é mais sobre ensino ((menor intensidade))"	Formação e início de profissão
	Diferenças entre centros
"Algo muito novo que exigiu uma adaptação muito drástica, principalmente essa questão da distância."	Adaptação para o ensino remoto
	Interação com alunos no remoto
	Planejamentos e recursos no período remoto
	Pontos positivos no isolamento
"[No retorno ao presencial] teve uma pequena mudança, sim"	Uso do Classroom no retorno ao presencial
	Uso da máscara no retorno ao presencial
	Papel de docente e organização da aula no retorno ao presencial
"Para a gente se mostrar, mostrar que somos coordenadoras surdas e mostrar que os surdos são atuantes"	Coordenação e representatividade
	Desenvolvimento enquanto coordenação
	Intérpretes

Fonte: Autora (2023)

“[No CAC] é muito trabalho ((maior intensidade)), totalmente diferente do curso do Centro de Educação, que é mais sobre ensino ((menor intensidade))”

Este núcleo remete à formação de Inês e seu início de profissão. A docente ainda compara diferentes locais de trabalho, principalmente no que concerne ao acesso linguístico e possibilidades de atuação.

Inês tem 35 anos. Ela se formou no curso de Letras/Libras em 2012, no polo da UFPE do curso EAD da UFSC. Essa formação contava com frequentes conferências virtuais e de 15

em 15 dias, era necessário ir ao polo para ter reuniões, registrar as atividades nos computadores e realizar provas. Esse curso favoreceu a aquisição de bastante experiência com as tecnologias de informação e comunicação virtuais.

Inês iniciou a sua atividade profissional como professora substituta na UFPE no Centro de Educação e permaneceu nessa ocupação por 8 períodos. A participante se tornou professora efetiva na universidade através de um concurso em 2014, no mesmo ano que inicia o curso de Letras/Libras no CAC.

“Lá no Centro de Educação, eu ensinava, apenas. Essa era a minha função, meu papel - ensinar disciplinas”

Inês comenta que apesar do Centro de Educação propor vários cursos, havia apenas uma disciplina que se dedicava à introdução em Libras. Segundo a docente, infelizmente neste espaço existiam barreiras comunicacionais, destacando a falta de comunicação em relação a informações sobre extensão e produção científica. No entanto, a sua atuação como professora substituta permitiu Inês adquirir experiência como docente.

“Então é impossível quase descansar. É muito trabalho ((maior intensidade))”

Inês comenta que o foco do curso de Letras/Libras é no ensino através da língua de sinais e, a maioria dos estudantes que ingressam são surdos. Ela sinaliza que há uma identificação por eles também serem surdos e a interação com eles é maravilhosa.

Nesse centro, ela também teve acesso às atividades de pesquisa e extensão. Atualmente, a docente investiga quais os conteúdos relacionados à Libras e à cultura surda que estão sendo veiculadas nas redes sociais.

A participante percebe na mudança de local de trabalho, um aumento nas possibilidades de demanda de trabalho que é possível incorporar. Ela vê essa situação de forma positiva e conta com detalhes as tarefas do seu dia-a-dia, enfatizando repetidas vezes sobre sua alta demanda de trabalho. A docente também informa que se sentiu estimulada a realizar o mestrado para que pudesse se aperfeiçoar e contribuir melhor em sala de aula.

“Algo muito novo que exigiu uma adaptação muito drástica, principalmente essa questão da distância.”

Este núcleo reúne todos os elementos relacionados ao período de ensino remoto: as adaptações necessárias, as adequações de materiais e estratégias de ensino e a interação com os estudantes. Inês relata sobre a adaptação necessária que precisou para se estabelecer no novo modelo, as modificações estabelecidas em materiais e estratégias de ensino e como percebeu a interação com os estudantes nesse período.

“Como era muito Português, eu achei muito horrível a organização dessas informações.”

A UFPE disponibilizou algumas informações para a adaptação ao modelo remoto, mas, para Inês, essas informações foram organizadas de uma forma muito confusa e estavam apenas em Português, sem adaptação à Libras. Ela indica que as informações chegaram a ela cheias de ruído e isso dificultou sua adaptação ao modelo remoto. Ela comenta que foram três meses sem compreender bem sobre as regras, a obrigação entre as porcentagens síncronas e assíncronas, os horários, e as questões próprias da disciplina, como realização das avaliações.

“Era muita informação, eram muitas discussões”

Como comentado anteriormente, Inês relata como a formação EAD na UFSC lhe auxiliou na adaptação ao modelo remoto, por ter favorecido a aquisição de habilidades com tecnologias digitais. Diz não ter aproveitado o modelo metodológico por estar ultrapassado, mas usou sua habilidade para navegar na internet em busca de novas propostas.

A docente relata que já sabia da existência do Classroom antes da pandemia, mas ainda não tinha usado. Além da formação proposta pela UFPE, Inês também fez bastante pesquisas para saber utilizar corretamente o recurso. A participante também relata o auxílio do grupo de professores de Letras/Libras. Como todos estavam com dificuldade para se adaptar e compreender o novo modelo de ensino, conseguiram se auxiliar a partir de troca de informações entre si, por mensagens de texto e vídeoconferências.

Inês se organizou para o ensino remoto demonstrando bastante iniciativa e autonomia dedicadas a adequar o processo de ensino e a interação com a turma. Ela mesma menciona que tudo que realizou é fruto de informações e decisões estabelecidas de forma independente e parceria com colegas de trabalho.

“Então eu tentava colocar na metodologia uma coisa mais leve, estratégias como vídeo, para ser algo legal.”

Ela organizava tudo antecipadamente no Classroom: criando as turmas e postando atividades, textos, vídeos e imagens e, ia acompanhando de acordo com a discussão na turma. A docente revela ter diminuído a quantidade de textos e aumentado a interação por vídeos e imagens após solicitação de um estudante. Dessa forma, ela conseguia manter mais a atenção da turma que tinha preferência pela comunicação mais visual.

As aulas eram divididas entre aulas síncronas e assíncronas. Ela relata que dividia as 3 horas obrigatórias de aula em 3 momentos diferentes: 1. um momento de aula expositiva; 2. um momento de realização de atividade assíncrona pelos estudantes; e, 3. um espaço para questionamentos e discussões organizadas pelos próprios estudantes, durante as quais ela apenas mediava a discussão da temática escolhida.

“Sobre interação realmente foi muito difícil, a maioria dos estudantes vinham, mas realmente que participavam, eram 2. Que realmente estavam nessa questão de participação da aula. O resto realmente era impossível de perceber.”

Inês enfrentou dificuldades na interação com os estudantes no modelo de ensino remoto. Alguns discentes não tinham acesso a recursos, como computador e conexão à internet adequados para acesso e acompanhamento da disciplina. Também era difícil para ela compreender se a turma aprendia o conteúdo da aula. Não havia segurança nisso, visto que poucos participavam e havia muito ruído na comunicação. Um exemplo de ruído na comunicação é o efeito da conexão lenta de internet na comunicação através da Libras. Nesse contexto a imagem trava ou congela por alguns segundos e isso é suficiente para perder o contexto do enunciado.

Inês expressa esse período remoto como muito difícil na comunicação com os estudantes, o que pode ter os prejudicado.

“Em relação à saúde realmente foi importante esse isolamento no momento e também em relação ao tempo.”

Inês destaca alguns elementos favoráveis a manutenção do isolamento social. Assim, ela descreve o cotidiano do ensino remoto como menos estressante por não ter o esforço emocional e gasto de tempo no trânsito a caminho da universidade.

O isolamento social proporcionou que ela vivenciasse a gravidez de forma segura e confortável enquanto assumia diversas demandas profissionais de docência, extensão, coordenação e demandas de estudos no mestrado.

“[No retorno ao presencial] teve uma pequena mudança, sim”

Este núcleo reúne os sentidos associados ao retorno ao ensino presencial, com as mudanças e desafios desse período: reajustes na utilização do *Google Classroom*, na estrutura e exigência do ensino e sobre a presença da máscara em sala de aula.

“A gente continua usando o Classroom”

Inês cita o uso do e-mail antes da pandemia para fornecer informações, como: referências, nomes dos textos, nomes dos livros, os dias das avaliações, instruções sobre faltas, etc. Contudo, considera esta ferramenta hoje como ultrapassada pela forma confusa de disponibilizar as informações. Pois atualmente o uso do *Google Classroom* permanece por oferecer a possibilidade de apresentar todas as informações listadas. Neste sentido, ela afirma que a tecnologia ajuda muito ao proporcionar maior facilidade e autonomia aos estudantes para acessar os conteúdos em casa, além de garantir a entrega eficiente das informações. Em comparação com o período remoto, a utilização do *Google Classroom* foi simplificada para

apenas garantir a entrega das informações para a docente.

A docente percebe que, devido ao uso do *Google Classroom* e às adequações ao modelo remoto, seus estudantes se acostumaram a utilizar textos mais simples somados a mais explicações e debates, porém a quantidade de textos é algo que ela não deseja mais flexibilizar.

“Mas aí é meu papel o de exigir isso.”

Inês percebe que há um retorno mais leve, mas ela inicia a obrigação aos estudantes voltarem a ler, intensificando as leituras e debates. Sua percepção é que os alunos não gostam muito, que é algo quase impossível que eles participem. A docente observa que cada estudante tem seu contexto, uns podem não ter motivação para leitura em casa, outros não possuem intimidade com texto, com discussão, mas ela insiste e se vê no papel de exigir a leitura e debate dos graduandos.

Para Inês, além da aprendizagem do conteúdo da aula, há na leitura e debate o desenvolvimento da argumentação e pensamento crítico tão necessários para o ambiente acadêmico. Por isso, ela cria formas para motivar a turma a participar dessas atividades. Ela utiliza duas ferramentas: o quiz e a resenha. O quiz é realizado por perguntas acerca do texto indicado para leitura que estimulam os estudantes a explicar e dialogar sobre o conteúdo. Ela identifica essas perguntas como provocações para relacionar as falas com o texto. Já a resenha é a solicitação que cada estudante escreva ou grave um vídeo apresentando sua opinião sobre uma leitura específica.

A docente assegura que na avaliação é possível verificar o senso crítico deles. Em relação à resenha, ela observou que os estudantes surdos preferem gravar o vídeo, por ser a primeira língua deles, mas que estudantes ouvintes também participam gravando vídeos em Libras.

Outros recursos que ela utiliza em suas aulas são slides com projeção, que incitam a discussão em aula e, o quadro e o piloto, para escrever uma palavra, uma referência, algo objetivo e importante para que os estudantes pesquisem depois. Ela coloca esses recursos como outras possibilidades de despertar o interesse dos estudantes.

“Então a máscara atrapalhava essa questão do visual, né.”

Inês não ficou muito animada com a obrigação de utilizar máscara, mas esclarece que tem respeito pela regra, por compreender a importância da proteção. Contudo, a presença da máscara interrompeu a comunicação e o entendimento em sala de aula.

A participante relata que alguns estudantes pediam para ela retirar a máscara porque não estavam compreendendo e se impressionava que eles já a entendiam simplesmente por deixar

o rosto livre. A docente nos explica que a Libras sinalizada de máscara perde o sentido da expressão facial e fica muito dura. Dessa forma, se construiu um acordo em sala para que a turma mantivesse a distância dela para que ela pudesse dar a aula sem máscara. E, com um tempo, foi se esquecendo de utilizá-la em sala de aula.

“Para a gente se mostrar, mostrar que somos coordenadoras surdas e mostrar que os surdos são atuantes”

Durante a entrevista, Inês dedica um tempo considerável para comentar sobre seu papel enquanto vice coordenadora do curso. Este núcleo aborda os sentidos atribuídos à essa temática que giram em torno de desenvolvimento profissional e representatividade da comunidade surda.

Inês recebeu o convite para assumir o cargo de vice coordenadora do curso de Letras/Libras. No mesmo momento, a docente estava grávida, realizando mestrado e dando aulas em formato remoto. Ela comenta que não se sentiu segura, mas realizou o sacrifício de aceitar o convite. O sentido de sacrifício está envolvido com a sobrecarga de demandas já assumidas pela participante, assim como tem relação com os desafios enfrentados na nova função.

Quando menciona o processo de aceite da vice coordenação, Inês aparenta desânimo e pouca energia, o que pode estar relacionado com as menções de trabalho árduo e o grande esforço necessário para compreender e realizar as atividades de coordenação.

“É necessário ser tão difícil assim?”

A principal dificuldade de Inês era a barreira comunicacional. Ela comenta que não há informações acessíveis em Libras e que a tradução por intérprete é difícil. Mesmo em Português, não encontrou um manual de como utilizar o SIGA e o SIPAC; ou explicações sobre documentos, portarias e portais; nem sobre como solicitar documentações. Especialmente em relação à organização do site do SIGA, Inês comenta que não é entendível e muito confuso, deixando-a com bastante dificuldade em solucionar as demandas dos estudantes.

No cargo de vice coordenadora, Inês percebeu um maior contato com os estudantes pela procura por diversas necessidades. Isso é visto por ela de forma positiva, havendo prazer em alcançar maior contato e se ver em posição de maior responsabilidade dentro do ambiente de trabalho.

“Mas a gente busca essa independência do NACE, né.”

Geralmente, os estudantes do curso já se comunicam em língua de sinais. Quando há dificuldades, ela relata que utiliza a dramatização, o Português escrito ou outras estratégias para

estabelecer o diálogo. Já em caso de comunicação com outras pessoas que não sabem Libras, Inês procura um intérprete que lhe acompanhe em reuniões e outros espaços. Ela comenta que estabelecer essas relações é um desafio constante e nos detalha sobre a acessibilidade na universidade.

Foi apenas comentando sobre a função de vice coordenadora que ela cita a utilização de intérpretes. A participante menciona que a acessibilidade na universidade é um contexto complexo e que possui vários entraves. O curso de Letras/Libras conta com dois intérpretes próprios para alcançar todas as demandas do departamento, mas às vezes é impossível que eles a acompanhem em eventos relacionados a coordenação. Em momentos assim, ela busca acessibilidade por intérpretes no NACE, mas é bem difícil articular um horário em comum com o setor, devido à realidade atual de alta demanda de estudantes. Isto a faz evitar ao máximo necessitar dos serviços do núcleo.

“Então esse lugar de representatividade nesses espaços, foi muito bom pra a universidade perceber”

Ela comenta que é a primeira vez que a coordenação é ocupada por pessoas surdas e que percebe uma nova dinâmica, principalmente dentro do departamento, em que o intérprete não se torna mais necessário e está havendo o reconhecimento e representação da atuação surda em diversas atividades.

A participante reforça sobre a visibilidade da coordenação surda ativa e de representatividade na reitoria. Inês comenta com bastante orgulho e sentido de conquista que acessar o espaço da coordenação foi importante para o seu desenvolvimento profissional, onde percebeu um crescimento muito positivo em aprendizagem no desenvolvimento do trabalho; assim como, enquanto atuação política de fortalecimento às opiniões e à experiência surda. Ela acredita que sua atuação influenciou o grupo de professores a perceber que é possível pessoas surdas serem responsáveis pela coordenação do curso. Ela espera que com esta experiência, seus pares tenham relaxado um pouco mais e busquem autonomia de assumir a coordenação quando o período dela finalizar.

Aproximações e diferenciações internúcleos

Por ter experiência em dois centros de ensino na universidade, Inês estabelece relações e diferenciações do contexto profissional para o docente surdo em cada um deles. Cada campo de atuação se diferencia pelos objetivos dos centros e das disciplinas lecionadas, mas um dos principais fatores de diferenciação de convivência no local de trabalho é a comunicacional. No Centro de Educação (CE) as relações são estabelecidas principalmente em Português e é percebida maior barreira comunicacional para pessoas surdas; enquanto que no Centro de Artes

de Comunicação (CAC) as relações são estabelecidas principalmente em Libras e isso proporciona maior amplitude de interação e atuação.

Inês demonstra uma postura de abertura a desafios e flexibilização no ambiente profissional. Essa característica é percebida no empenho em que comenta sobre as mudanças que realizou para se adaptar ao ambiente de ensino remoto, como também, nas reformulações para o retorno ao presencial. O aceite e sua postura diante do papel na vice coordenação do curso também dialogam sobre sua intencionalidade de aprendizagem profissional. Um exemplo é a flexibilização no ambiente remoto para textos mais simples, mas o retorno das leituras mais densas junto à prática presencial. Ela vincula a prática de leitura ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, importante ao estudante universitário.

Em vários momentos é observado em Inês o desejo de estimular uma postura mais ativa, crítica e autônoma nas pessoas ao seu redor. Seja em sala de aula, criando atividades para que os estudantes explorem leituras e debates; seja na coordenação, ao ter esperanças que sua experiência seja exemplo para estimular outros a ocuparem esse espaço de atuação e representatividade na universidade.

Os comentários de Inês em relação à necessidade de intérpretes ficaram restritos ao trabalho na coordenação do curso, para se comunicar com a reitoria ou pessoas que não sabem Libras. Quando esses momentos acontecem, ela comenta buscar independência do núcleo responsável por oferecer acessibilidades diversas, inclusive linguística. O que se apresenta como uma possível contradição, mas que aponta para o não cumprimento efetivo da acessibilidade que o núcleo se propõe. E Inês reconhece um dos fatores que ocasiona essa situação: o número de intérpretes disponíveis na universidade não acompanhou o crescimento do número de estudantes surdos que ingressaram no último Sistema de Seleção Unificada (SISU). Assim, como os estudantes são prioridade, Inês não percebe acessibilidade para si.

Em revisão bibliográfica anterior, pouco se encontra sobre situações semelhantes à realidade de Inês, talvez por ser um contexto muito específico: uma docente surda que dá aula em uma universidade para o público de maioria surda. Quando se relaciona ao contexto de pandemia, essa realidade fica ainda mais individualizada. Espera-se que com as leis de acessibilidade e garantia de cotas, esse contexto se torne mais frequente para demais surdos e reflita em discussões acadêmicas que aprofundem o estudo em Libras e a experiência surda universitária.

4.2 ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E DAS ENTREVISTAS COM AUTOCONFRONTAÇÃO

Para cada participante, a análise das observações de aula está diretamente ligada à entrevista de autoconfrontação porque finaliza com a seleção das sequências que foram apresentadas e discutidas em entrevista.

A análise da observação da aula foi realizada a partir da estrutura de quatro eixos: eixo 1 – Uso de instrumentos; eixo 2 – Formas de linguagens observadas; eixo 3 – Formas de interação e de comunicação; eixo 4 - Tipo de situações selecionadas para a autoconfrontação, como comentado anteriormente. Na análise da observação da aula gravada, cada eixo é ilustrado com alguns exemplos e situações semelhantes ou é proposta a mesma situação com exemplos diferentes. Isso aconteceu porque cada situação apresenta uma riqueza de elementos, portanto para cada eixo ou item de um eixo enfatizamos um elemento diferente para alcançar uma análise mais detalhada. Portanto, por mais que o exemplo apareça novamente, o foco é dado a um elemento novo.

A análise da entrevista final incluindo a autoconfrontação foi realizada a partir do mesmo método da entrevista inicial, por núcleos de significação. Foi realizada uma breve descrição da experiência de autoconfrontação, que inclui a reação do participante e os primeiros comentários sobre cada sequência, atrelada ao núcleo de significação que mais possuiu correlação temática com cada sequência.

Ambas as análises, da observação da aula e da entrevista de autoconfrontação foram apresentadas consecutivamente e individualmente aos participantes: Marcelo, Fernando e Inês.

4.2.1 Análises sobre os dados construídos com Marcelo

Neste tópico serão descritas as análises dos dados provenientes da observação de aula e da entrevista com autoconfrontação com Marcelo.

4.2.1.1 Análise da observação da aula de Marcelo

A gravação da aula foi realizada no dia 21 de setembro de 2022, às 19h em uma sala no CE da UFPE. Esta data corresponde ao período letivo 2022.1 da graduação. A aula remete à disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais do curso de Geografia. Estavam presentes a pesquisadora, o professor, a monitora, em torno de 14 estudantes e um intérprete. Este último permaneceu apenas no início da aula, convocado pelo professor para facilitar a comunicação com a pesquisadora quanto aos detalhes da aula e pesquisa.

Para o registro, foram utilizadas duas câmeras: uma ao fundo da sala com foco no

professor e outra na frente da sala com foco nos alunos. A pesquisadora buscou realizar a menor intervenção possível no ambiente. No início da aula houve uma explicação sobre a pesquisa e a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) e, ao final, aconteceu novamente a explicação (para alcançar quem chegou depois do horário) e a recolha dos termos assinados. Todos os participantes da aula autorizaram a participação na pesquisa.

No momento da aula, a UFPE já tinha orientado o uso facultativo de máscaras. No entanto, um número pequeno de estudantes permanecia com a proteção. Quando todos chegaram, as cadeiras dos estudantes estavam posicionadas em formato “U” com abertura para o quadro e permaneceram dessa maneira. A aula durou aproximadamente 2 horas. O assunto principal da aula foi a Configuração de mãos em Libras.

A seguir serão apresentadas as análises da aula por meio dos eixos de observação.

Eixo 1: Uso de instrumentos

Os instrumentos utilizados e comentados em sala de aula foram descritos de acordo com o quadro 13 quanto ao tipo: material e virtual. Essa divisão é apenas para fins didáticos. Serão demonstrados nos exemplos a seguir que os instrumentos, muitas vezes, são utilizados em conjunto e, por isso, na prática extrapolam essa classificação.

Quadro 13 - Lista de instrumentos observados na aula de Marcelo

Tipo de instrumento	Instrumento
Material	1 – Projetor
	2 – Computador
	3 – Jogo CM Configuração de Mão
	4 – Manual do jogo
Virtual	1 – <i>Slide</i>
	2 – <i>Whatsapp</i>

Fonte: Autora (2023)

O projetor é o equipamento que projetou as imagens transmitidas pelo computador ao qual esteve conectado. A projeção de imagens foi utilizada por cinco minutos no início da aula e depois foi retomada nos últimos 30 minutos. Os *slides* iniciais continham imagens de sinais, Português escrito e escrita de sinais. Eles foram utilizados junto à apontação, à exposição do baralho do jogo de cartas e a comunicação do docente que lembrava para os estudantes a atividade realizada na aula anterior, sugerindo sua continuação.

Logo após, iniciou a atividade do jogo de cartas de baralho que proporcionou a interação entre os estudantes, o professor e a monitora. O jogo se chama CM Configuração de Mãos. Um baralho com 79 cartas em que cada uma possui uma imagem de configuração de mão, semelhante à Figura 1.

Figura 1. Cartas do jogo CM Configuração de Mãos usados por Marcelo



Fonte: imagem google

Após explicar que iria continuar a atividade da aula anterior, Marcelo sinaliza: “*Quem falta?*” (questionando aos estudantes quem ainda não participou da atividade). Então alguns alunos levantaram a mão. O estudante que se levantou primeiro foi acompanhado por falas de outros estudantes que sugeriram incentivo: “*Vai*”, “*Boa sorte*”. A finalização da participação do estudante foi acompanhada por palmas. Dessa forma, um por um, os estudantes foram à frente da sala e participaram da atividade.

Com cada aluno, Marcelo embaralhou as cartas e distribuiu na mão, de forma que não era possível ver a configuração de mão que a carta representa. Só depois do aluno ter escolhido duas cartas, elas eram reveladas para o estudante e para toda a turma. Inicialmente, o professor pediu silêncio. Possivelmente, primeiro o estudante deveria tentar realizar sozinho os sinais com aquelas configurações de mão selecionadas. Depois era possível o auxílio de outros estudantes, como do próprio docente.

Pareceu haver uma excitabilidade nos estudantes na hora de levantarem, mas todos foram com facilidade. Alguns realizavam os sinais que sabiam, outros expressavam que não conheciam os sinais de determinada configuração e foram auxiliados pelos colegas de turma.

Em cada sinal realizado, Marcelo solicitou que os estudantes realizassem a datilologia correspondente à tradução do sinal e aparentou ter aproveitado a oportunidade para corrigir os outros parâmetros relacionados ao sinal, como a expressão facial, o movimento e a locação.

Em uma situação, após a estudante ter selecionado uma carta com configuração de mão considerada “*difícil*” por não ser utilizada usualmente, o docente recorreu ao manual do jogo, informando que há sinal com essa configuração. O manual pareceu conter exemplos de palavras correspondentes a cada configuração de mão. Marcelo apontou uma parte do texto mostrando para a monitora. Ela leu e informou que não conhecia o significado da palavra no Português e eles deixaram de lado a carta, selecionando outra.

Com a finalização da atividade, os *slides* foram retomados para a explicação da atividade para casa e para o que pareceu uma revisão de possíveis sinais para as configurações de mão selecionadas na atividade. Eles continham o Português escrito, a escrita de sinais e as imagens de cartas de configuração de mão. Os *slides* auxiliaram para que um estudante expressasse sua dúvida quanto à atividade para casa. Durante a apresentação, os slides mostravam fotos de quatro configurações de mãos. O estudante levantou-se e, apontando para todas as imagens, fez o sinal "uma frase ou" e apontou para uma imagem, sinalizando "frase". Ele repetiu esse mesmo movimento para cada imagem, demonstrando sua incerteza. Marcelo respondeu também por sinais e apontações que poderiam ser de ambas as formas.

Por último, o *Whatsapp* foi um recurso escolhido ao final da aula como um meio para o envio dos *slides* para a turma. O projetor, o computador e o *slide* parecem ter funcionado como um conjunto, auxiliando o docente a trazer o conteúdo da aula de forma visual e a comunicar através do texto em Português. Já para os estudantes, os mesmos podem ter agido como signos, facilitando a aprendizagem de Libras por intermédio de imagens e do Português.

O jogo e seu manual aparentam facilitar o docente na comunicação do conteúdo de uma forma lúdica. A forma de utilização do jogo parece ter facilitado a manutenção do campo atencional e a interação de todos na turma, o que pode ter contribuído com a manutenção de possíveis ZDP.

O *Whatsapp* pode ser entendido como um instrumento de ação do docente que o facilita na comunicação com os estudantes em momentos fora da sala de aula.

Ao decorrer da análise, serão retomados com maior ênfase: o jogo, por ter estado presente durante grande parte da aula; e o *Whatsapp* para contribuir com o entendimento de como os instrumentos virtuais foram adaptados no ensino remoto e no retorno ao presencial.

Foi possível notar, com base na primeira entrevista, que Marcelo enfrentou alguns desafios durante a comunicação. No entanto, ele adaptou sua forma de comunicação, utilizando apontações de palavras em Português, seguidas de sinalizações e datilologia, para facilitar a compreensão. Portanto, os instrumentos foram utilizados muitas vezes junto à comunicação e formas de linguagens que serão descritas a seguir.

Eixo 2: Formas de linguagens observadas

As formas de linguagem são descritas abaixo de acordo com a sua orientação ao conteúdo e à comunicação, respectivamente. Em relação ao conteúdo foram descritos os objetivos e formas de linguagem que aparentam estar relacionadas aos conteúdos de aprendizagem em Libras, como detalhados no quadro seguinte.

Quadro 14 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificadas na aula de Marcelo

Linguagens orientadas ao conteúdo	
Objetivos	Formas de linguagem
• Contribuição/ ensino • Avaliação/ correção • Explicitação • Direcionamento de foco	Ênfase na expressão facial Ênfase no movimento Português escrito Apontação Escrita de sinais Datilologia Ênfase na locação Português falado Balanço de braço e mão

Fonte: Autora (2023)

O objetivo de contribuição/ensino foi assim nomeado para um grupo de situações em que o docente ou outra pessoa trouxe informações consideradas novas para aquele diálogo em sala. Dessa forma, foram observados as formas de linguagem: Português escrito; apontação; escrita de sinais; e datilologia. Exemplos para cada forma de linguagem estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 15 - Exemplos de situações de contribuição/ ensino identificados na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português escrito	Marcelo pegou o manual do jogo e apontou uma palavra escrita nele em direção à monitora. Ela leu e comentou com a turma sobre o sinal e o significado de INES ⁸ .
Apontação	Após um aluno ter realizado o sinal “ <i>banheiro</i> ”, Marcelo explicou outros sinais utilizados no mesmo contexto. Então repetiu o sinal “ <i>banheiro</i> ” (realizado pelo estudante) e sinalizou: “ <i>ou banheiro</i> ” (com outro sinal).
Escrita de sinais	Estava presente nos slides, mas não foi observada uma interação direta com ele.
Datilologia	Uma estudante sinalizou “ <i>água</i> ” e o professor perguntou para outro estudante se ele conhecia o sinal. Após ter recebido uma resposta negativa, o professor pediu que a estudante fizesse a datilologia correspondente para seu colega.

Fonte: Autora (2023)

No primeiro exemplo, a monitora contribuiu ao informar o sinal de INES e ao explicar a importância da escola para a comunidade surda. Nos outros exemplos, Marcelo contribuiu ao oferecer conhecimento na língua de sinais para a turma como, por exemplo, variações de sinais para o contexto de banheiro. No exemplo de datilologia, o docente auxiliou que um estudante interagisse com o outro para compartilharem conhecimento. A escrita de sinais estava sendo disponibilizada nos *slides*, mas a falta de interação direta com esse recurso leva a entender que houve uma intenção de utilizá-la, mesmo não compreendendo qual.

Situações em que o docente pareceu estar avaliando e aperfeiçoando a sinalização do

⁸ Instituto Nacional de Educação de Surdos. Foi a primeira escola voltada ao público surdo no Brasil, localizada no Rio de Janeiro.

estudante foram nomeadas com o objetivo de avaliação/correção. Com essa intenção foram observados, a chamada de atenção para a expressão facial, o movimento e a locação. Como exemplificados no Quadro 16:

Quadro 16 - Exemplos de situações de avaliação/ correção identificados na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Ênfase na expressão facial	Ao ter corrigido a expressão facial do sinal “ <i>trabalho</i> ”, o docente realizou o sinal de uma forma mais fechada, dando a sensação de seriedade e intensidade ao sinal. Ao ter observado, o estudante repetiu o sinal imitando as expressões orientadas.
Ênfase no movimento	Uma estudante realizou um sinal referente à palavra “ <i>avião</i> ” com um movimento sinuoso. Logo após, Marcelo sugeriu um movimento mais retilíneo. O docente pareceu associar por dramatização o sinuoso à turbulência, e o retilíneo à um voo tranquilo.
Ênfase na locação	Um estudante realizou o sinal “ <i>ter</i> ”. Em seguida a monitora comentou “ <i>‘ter’ aqui ou ‘ter’ aqui?</i> ” (mudando a locação do sinal no tronco). Cada estudante sinalizou como compreendia falando: “ <i>aqui</i> ”, respondendo à monitora. O professor sinalizou das duas maneiras demonstrando ensinar a forma correta da sinalização.

Fonte: Autora (2023)

Nos exemplos acima, Marcelo corrigiu os parâmetros importantes a cada sinal citado. Primeiro, as expressões faciais que compõem o sinal “*trabalho*”; em seguida do movimento “*avião*”; e ao final, junto à monitora aperfeiçoou a locação do verbo “*ter*”.

Situações em que o docente ou outros estudantes pareceram auxiliar o outro a compreender o que estava sendo dito foram classificadas por objetivo de explicitação. Neste sentido, foram identificados o Português falado, o Português escrito e a apontação (Quadro 17).

Quadro 17 - Exemplos de situações de explicitação identificados na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português falado	Após um estudante ter participado da atividade com o jogo, o docente pediu para que ele escolhesse entre os colegas, um que ainda faltava participar. Ao perceber que o estudante não compreendia, alguém na turma falou “ <i>é pra você escolher quem falta</i> ”.
Apontação	Um estudante selecionou uma carta com configuração de mão de difícil uso. Marcelo comentou que há um sinal correspondente, olhou o manual e apontou para a palavra em direção à monitora, sugerindo ter solicitado sua leitura.
Português escrito	Ao olhar o manual, a monitora leu a palavra correspondente ao sinal, mas comentou que não conhecia seu significado no Português.

Fonte: Autora (2023)

Os exemplos citados se referem à explicitação porque pareceu haver a colaboração de uma pessoa ao entendimento de outra. No primeiro exemplo, um estudante traduziu a sinalização do docente e depois um colega de turma conseguiu responder à solicitação. Nos outros dois, entendemos que houve a intenção no docente e na monitora em facilitar a compreensão para a turma, mas não foi alcançado.

Ações de direcionamento de foco foram assim nomeadas por serem ações que sugeriam

chamar atenção para um conteúdo que estava sendo sinalizado ou iria ser. Neste objetivo foram identificados a datilologia, a apontação e o balanço de braço e mão, como apresentado no quadro 18 a seguir.

Quadro 18 - Exemplos de situações de direcionamento do foco identificados na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Datilologia	Após uma estudante ter realizado o sinal “ <i>água</i> ”, o docente perguntou ao estudante que estava realizando o jogo se ele conhecia o sinal. Recebendo uma resposta negativa, Marcelo pediu que ela fizesse a datilologia correspondente ao sinal.
Apontação	Marcelo apontou para o estudante que estava sinalizando a resposta e todos da turma olharam em direção à ele.
Balanço de braço e mão	Marcelo observou várias pessoas conversando e balançou os braços e as mãos. Com essa ação ele retomou a atenção deles ao diálogo da aula sobre os sinais “ <i>cama</i> ” e “ <i>beliche</i> ”.

Fonte: Autora (2023)

Esses exemplos foram selecionados como direcionamento de foco porque nessas situações o docente pareceu ter conduzido o campo atencional, seja na apontação ao estudante que iria fazer a datilologia e que estava respondendo, ou seja na possível dissolução da conversa paralela com o balanço de braço e mão.

Quanto às linguagens orientadas à comunicação, foram selecionados os objetivos e formas de linguagens que apresentavam ter relação com a comunicação usual em sala de aula ou relacionado ao contrato de convivência. É possível observar os objetivos e formas descritas no quadro seguinte.

Quadro 19 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificados na aula de Marcelo

Linguagens orientadas à comunicação	
Objetivos	Formas de linguagem
- Correlação bilíngue/Explicitação - Orientação da atenção	Apontação Bate palmas Tradução por intérprete

Fonte: Autora (2023)

Foram classificadas com o objetivo de correlação bilíngue/explicitação situações semelhantes ao objetivo de explicitação anteriormente mencionado, porém neste momento não esteve relacionado ao conteúdo, mas à comunicação bilíngue. Foram verificados a apontação e a tradução por intérprete (Quadro 20).

Quadro 20 - Exemplos de situações de correlação bilíngue/ explicitação identificados na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Apontação	Marcelo apontou para o slide e, em seguida, para o baralho em suas mãos. Pareceu fazer correlação com a atividade a ser realizada.

Tradução por intérprete	O professor solicitou ao intérprete para avisar a pesquisadora que ele ficaria apenas no início da aula, para o momento de explicação da pesquisa.
-------------------------	--

Fonte: Autora (2023)

Em situação de comunicação bilíngue, o exemplo da apontação parece ter facilitado na correlação da palavra escrita com a atividade do baralho, fornecendo informações aos estudantes do que ia acontecer em sala. A situação com o intérprete foi classificada por explicitação, visto que ele mediou a comunicação do docente com a pesquisadora.

O objetivo de orientação da atenção foi nomeado por compreendermos que havia a intenção de capturar o campo visual atencional da turma. Como exemplo a este objetivo, Marcelo bateu palmas, conforme descrito no Quadro 21.

Quadro 21 - Exemplo de situação de orientação da atenção identificado na aula de Marcelo

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Bater palmas	Marcelo bateu palmas e sinalizou: “ <i>Posso começar a aula?</i> ”

Fonte: Autora (2023)

Neste exemplo, Marcelo capturou a atenção da turma para si com o objetivo de comunicar o início da aula. De forma geral, foi percebido que o docente utilizou frequentemente da comunicação em função do conteúdo, estimulando que estudantes dialoguem entre si em Libras ou por datilologia. A maneira como o baralho foi aplicado pelo professor parece ter estimulado os alunos a auxiliarem uns aos outros, pensando nos sinais com a configuração de mão selecionada e realizando a datilologia quando necessário.

Percebemos que a dificuldade de agendamento dos intérpretes informada na primeira entrevista, não impossibilitou a participação deste profissional no período de tempo que Marcelo tinha solicitado. Como o docente havia comentado, houve a comunicação por Português escrito seguido da realização de sinais, embora isso não acontecia com frequência em aula. Foi mais constante a realização da datilologia para a referência ao sinal e o Português escrito complementando a Libras, como nos exemplos já mencionados acima.

As formas de linguagem descritas serão retomadas na entrevista com autoconfrontação, por estarem presentes em diversos momentos em sala de aula. Terão ênfase as situações de interação com a monitora e aquelas compreendidas como relacionadas às atividades docente de contribuição e correção.

Eixo 3: Formas de interação e de comunicação

O diálogo em sala de aula, em sua maioria, não foi fluído. Devido à diferença linguística entre professor e estudantes e a disciplina abordar um ensino de Libras de nível básico, diversas estratégias foram utilizadas quando algo não era compreendido. Na maioria das vezes, havia a

intenção de ser compreendido pelo outro e, por isso, foi identificada apenas uma forma de interação em sala, descrita no Quadro 22.

Quadro 22 - Formas de interações em sala de aula

Formas de interação	Participantes	Exemplos
Auxílio	(professor-estudantes)	Comunicação por datilologia Solicitação de repetição de datilologia Repetição de sinalização Repetição de datilologia Proposta de interação em aula Fornecimento de materiais didáticos Correção da sinalização Humor Dramatização
	(estudantes-professor) (estudantes-estudantes)	Comunicação por datilologia Solicitação de repetição de datilologia Repetição de datilologia Solicitação de repetição de sinalização Repetição de sinalização Acolhimento de proposta didática
	(professor-monitora-estudantes)	Comunicação de conteúdo
	(professor-intérprete-pesquisadora)	Mediação da comunicação

Fonte: Autora (2023)

O docente esteve em postura de auxílio ao fornecer materiais didáticos como *slides* e o jogo de Configurações de mão em benefício à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, ofertou outros meios visuais de captura atencional e que poderiam estimular o pensamento da turma em função do conteúdo da aula. Também esteve em função da aprendizagem o humor, a dramatização e a construção da proposta didática com o jogo que guiou a interação entre estudantes. Estas situações possibilitaram a promoção de espaços de contribuição uns com os outros, tão importante para a emergência e manutenção de ZDP. Como exemplo, a situação em que Marcelo solicitou que a estudante que realizou o sinal “*água*” realizasse a datilologia para informar a tradução daquele sinal ao colega de turma.

Durante a comunicação, as situações em que se realizou determinada datilologia ou a sua repetição e também do sinal podem ser entendidas como momentos de contribuição com o estudante para que ele estabelecesse as correlações entre a datilologia (sentido em Português) e o sinal em Libras no seu tempo. Por exemplo, quando o professor fez a datilologia de “*regra*” em seguida do seu sinal correspondente, demonstrando a função da configuração de mão na gramática de Libras.

Ao ter corrigido a sinalização ou ter solicitado que um estudante repetisse a sinalização ou a datilologia, o docente poderia estar estimulando para que este graduando aperfeiçoasse sua sinalização. Por exemplo, quando um estudante fez a datilologia de “*banheiro*” e o “*h*” se assemelha ao “*k*”, sendo corrigido pelo professor e repetida a forma correta pela turma toda.

Os estudantes auxiliavam Marcelo ao acolher seus materiais e proposta didática, participando ativamente das atividades junto ao jogo, seja indo selecionar as cartas e dizendo as respostas, seja contribuindo com sinais para que o estudante na atividade pudesse ter respostas. Dessa forma, também houve o auxílio entre o grupo de estudantes quando a comunicação aconteceu por datilologia e sinalização ou mesmo se repetiu e/ou foi solicitada a repetição. Nestes momentos, uns auxiliavam os outros a praticar a Libras, a compartilhar suas ideias e a contribuir com o desenvolvimento do colega. Também havia momentos que acreditamos ter intenção de auxílio quando alguém falava em Português o sentido da sinalização, como no exemplo: *“É pra você escolher quem falta”*.

A monitora auxiliou o docente e os estudantes pontualmente quando recorriam a ela com o manual do jogo, solicitando que comentasse sobre o significado do sinal em Português. Ao professor, ela correspondeu à solicitação; aos estudantes, ela forneceu um conteúdo novo. Foram duas situações pontuais: no primeiro momento, ela desconheceu o sentido da palavra; no outro, ela explicou para os estudantes sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em outros momentos, os estudantes recorreram a ela durante a aula para correção da sinalização de algum sinal, como o sinal *“saber”*, o qual pode ter seu movimento aperfeiçoado.

O intérprete auxiliou o docente e a pesquisadora ao mediar a troca de informações entre os dois. Marcelo comunicou como estava planejando a aula e a pesquisadora comunicou sobre a pesquisa e o TCLE.

Foi observada a prática da Libras como elemento fundamental na dinâmica em sala. Marcelo comentou na primeira entrevista ter sentido falta no ensino remoto da interação com os estudantes e da interação entre eles. Essa interação parece ter acontecido de forma frequente e sem esforços na aula presencial.

A aula observada se refere ao conteúdo apresentado na metade do tempo da disciplina, o que dificultou perceber se houve uma ansiedade ou uma preocupação por parte dos estudantes em ter um professor surdo, como o próprio docente havia sugerido. Na observação, apesar de uma excitabilidade possivelmente provocada pela exposição na atividade, havia bastante disponibilidade de interação da turma. Assim, a interação por tecnologias aconteceu de modo a apoiar a proposta da atividade, sendo usada de forma não centralizada e pontual.

As interações entre docente e estudantes são retomadas por seu caráter de importância dentro da sala de aula e por compreenderem uma grande parcela das interações da aula observada. A participação da monitora também é retomada para que possa ser aprofundada a compreensão sobre o seu papel em sala de aula e o relacionamento com os demais atores.

Eixo 4: Tipos de situações selecionadas para a autoconfrontação com Marcelo

Após a gravação da aula e a descrição das situações nos tópicos anteriores, foram selecionadas quatro sequências principais para serem discutidas na autoconfrontação. Cada uma foi escolhida por retratar uma interação pontual ou recorrente durante a aula, como descrito no (Quadro 23).

Quadro 23 - Sequências selecionadas da aula de Marcelo a partir dos objetivos da pesquisa

Nº da situação	Sequências selecionadas
Sequência 1	Os <i>slides</i> estavam projetados e neles haviam fotos de cartas do baralho. A sequência é a junção de dois momentos: no primeiro, o docente realizava a atividade com o jogo físico junto a um estudante; no segundo, fotos de configurações de mão em <i>slides</i> auxiliavam na revisão de sinais correspondentes.
Sequência 2	Com possível dúvida sobre a atividade, o estudante perguntou: “ <i>Uma frase cada?</i> ” (fazendo referência às imagens de cartas de configuração de mão presente nos <i>slides</i>) com apontação e Libras. O professor respondeu: “ <i>Uma frase cada ou todas juntas em uma frase</i> ”.
Sequência 3	O professor convidou um estudante para ver o manual do jogo e o solicitou explicar a palavra apontada para a turma. O estudante aparentou não ter entendido. O professor foi à monitora e realizou o mesmo movimento, ela explicou à turma sobre o INES. Marcelo corrigiu orientação do sinal realizada pela monitora, em sequência, todos repetiram o sinal corretamente.
Sequência 4	Um estudante fez o sinal “trabalho” aparentemente sorrindo. O professor perguntou se ele gostava de trabalhar ou se ele recebia muito dinheiro. Todos da turma deram risadas da brincadeira sobre o estudante gostar de trabalhar. Logo após, o docente apontou para o rosto e realizou o sinal com uma expressão diferente.

Fonte: Autora (2023)

A primeira sequência retratou uma situação que se repete com frequência em sala. As cartas do jogo estiveram presentes durante toda a aula, seja de forma física, seja em fotografia no slide. Por isso, essa sequência foi escolhida para representar o objetivo de desenvolvimento e adaptação de instrumentos. A utilização das cartas em slide estimulou a busca pela compreensão do tempo de criação desse material e de sua relação com o ensino remoto. Exemplos de perguntas realizadas na entrevista foram: (1) Como é acompanhar o desempenho dos estudantes na aula presencial?; (2) Qual a diferença do ensino remoto?.

A segunda sequência foi selecionada por seu caráter pontual e foi a única vez que um estudante expressou, de forma direta, não ter compreendido a atividade. Ela foi escolhida para o objetivo estratégia de comunicação e interação por facilitar o diálogo sobre as formas de comunicação bilíngue. Algumas perguntas realizadas eram: (1) Como percebe a compreensão dos estudantes quanto à configuração de mão apresentada em imagem?; (2) Qual o objetivo em utilizar a datilologia para se comunicar em sala?

A terceira sequência buscou trazer o foco para a interação junto à monitora, aproveitando um dos momentos que ela participava da discussão em sala de aula. Dessa forma,

buscamos investigar a influência da monitora na atividade profissional de Marcelo. Como exemplo de questionamento: (1) O que te fez buscar a monitora neste momento?

Já para a última sequência foi escolhido um de vários momentos em que o docente aperfeiçoava a sinalização realizada pelos estudantes. De propósito, escolhemos um momento em que a turma reagiu com risadas, para também poder explorar o humor em sala de aula durante a entrevista. Essa sequência foi escolhida por parecer representar a prática pedagógica de maneira leve e descontraída. As possíveis perguntas eram: (1) Como o humor foi inserido na dinâmica de aula?.

As sequências de autoconfrontação são descritas a seguir, atreladas à análise por núcleos de significação que apresenta mais proximidade temática.

4.2.1.2 Entrevista com autoconfrontação com Marcelo

Toda a entrevista foi analisada a partir dos núcleos de significação, resultando em 3 núcleos que são apresentados para aprofundar as temáticas discutidas em torno do fazer profissional de Marcelo.

Quadro 24 - Núcleos de significação e indicadores da última entrevista com Marcelo

Núcleos de significação	Indicadores
<i>“No futuro eu espero que esses alunos cheguem na escola e quando chegar uma criança surda, eles já tratem isso de forma mais autônoma. Mas primeiro, precisam aprender a cultura do surdo.”</i>	Cartas de baralho
	Avaliação das turmas pelo docente
	Palestra
	Avaliação do estudante
	Organização da disciplina
	Objetivo da disciplina
	Desafio
	Atividades
	Relação em sala de aula
	Comunicação independente do Português
	Conversa paralela
	Intérprete como recurso
	Monitora e uso do Português
	Máscara
	Escrita de sinais
<i>“Porque a gente precisa utilizar a língua de sinais para dar essas dicas, para dar essas informações. Mas aí, na internet a gente tem essa dependência maior e no presencial, não.”</i>	Interação com cultura surda
	Contato com cultura surda
	Tecnologias
	Meet
	Slides
	Whatsapp
	Classroom
	Interação no remoto
	Interação no presencial
	Pedagogia no remoto
	Adaptação pedagógica ao remoto
	Alunos no remoto
	Outros no remoto

<i>“Mas a maioria dos professores são oralizados ou seguem muito o Português. Eu não sou assim. Eu sigo realmente a Libras de forma natural”</i>	Outras experiências no remoto
	Relação institucional no remoto
	Autoavaliação na pesquisa
	Comparação com outros professores
	Comparação com outros cursos
	Relação no departamento

Fonte: Autora (2023)

“No futuro eu espero que esses alunos cheguem na escola e quando chegar uma criança surda, eles já tratem isso de forma mais autônoma. Mas, primeiro, precisam aprender a cultura do surdo”.

A atividade profissional de Marcelo parece ser guiada pela expectativa de uma sociedade mais acessível no futuro. Nas suas possibilidades em uma disciplina obrigatória e introdutória em Libras, Marcelo deseja motivar o interesse pela Libras ao apresentar a língua aos estudantes para que estes a aprendam e levem esse conhecimento para a prática profissional. Essa intencionalidade aparenta se desdobrar na maneira como ele diz interagir com os estudantes dentro da sala de aula, provocando a participação deles e trazendo o conteúdo de forma lúdica. Marcelo media o diálogo e provoca a participação dos estudantes numa relação direta consigo, como também na relação entre eles mesmos. O docente utiliza e aconselha o uso da datilologia, da dramatização e da apontação para a interação em sala de aula.

“Antigamente eu utilizava essas palavras, bem antes. Só que eu mudei, agora realmente só Libras e datilologia. Porque, por exemplo, os alunos chegam e [...] fazem essas apontações, então vão apontando, vão desenhando e a gente vai utilizando datilologia, as letras [...] eles vão entendendo. De forma natural, nessa comunicação com o surdo. Mas se eu já vou dando as palavras eles não vão aprender. Porque é uma outra cultura, a dos ouvintes.” (trecho da segunda entrevista com Marcelo)

A discussão sobre formas de interação e, principalmente do uso da datilologia em sala de aula, se aproxima da sequência 2 da autoconfrontação. Nesta situação, o docente estava em interação direta com um estudante que tirou uma dúvida sobre a atividade recomendada para casa. O estudante estava de máscara e Marcelo pontuou: *“A máscara atrapalha, percebe?”*. Esse comentário é entendido como referente a um histórico da relação com esse recurso, visto que no momento da sequência que o comentário foi realizado, não foi percebido ou comentada alguma interrupção ou dificuldade no diálogo.

Antes de ser provocado às perguntas da pesquisadora, o docente já se sensibilizou a duas questões existentes no vídeo: a configuração de mão em fotografia no *slide* e o uso da datilologia como forma de comunicação em sala. Marcelo percebeu que a configuração de mão em imagem, frequentemente provoca uma dificuldade de compreensão por parte dos estudantes: *“Então eu fiz um sinal nessa configuração para ele entender a configuração de mão. Porque, às vezes, eles não entendem essa diferenciação de como é feito. A gente vê na imagem parada e tem o desenho, mas aí, no movimento*

a gente entende de forma mais clara.”

Observar essa sequência o despertou a refletir a necessidade de complementação da imagem, visto que ela não abarca os parâmetros de movimento e locação, por exemplo. Também o fez lembrar que, pelo mesmo motivo, alguns professores utilizam vídeos em seus *slides*. Mesmo sabendo que, nesse caso específico, o vídeo apresenta a Libras mais completa (com todos os parâmetros) do que a imagem, Marcelo expressou a preferência por apresentar a complementação da imagem durante a interação: *“Porque precisa primeiro sentir essa conexão com a configuração de mão nos seminários, nos encontros. É nos encontros que vão perceber e não na tecnologia.”*. Compreendemos que, para Marcelo, não se trata apenas de demonstrar a Libras, mas de estabelecer uma conexão com a forma linguística e que isso é potencializado na interação em sala de aula.

Na mesma direção de dar preferência ao diálogo, Marcelo explica a escolha pela datilologia:

“Sempre utilizando a datilologia, escrevendo. Porque, por exemplo, não entendeu a datilologia? Então precisa ter essa prática na sala de aula. Então se não está entendendo, os estudantes precisam praticar sempre, sempre estudar a datilologia de forma autônoma. Eu não posso ouvir, mesmo que eles falassem eu não ia ouvir, então é preciso treinar a datilologia”. (trecho da segunda entrevista com Marcelo)

Como observado na análise da aula, a datilologia é um dos meios de comunicação em sala mais frequentes, como também era estimulado por Marcelo entre os estudantes, para que um compartilhasse com o outro o significado do sinal realizado.

Marcelo acredita que a aprendizagem dos estudantes quanto à Libras e a cultura surda acontecem na interação natural com a língua. Por isso, há uma intencionalidade em depender cada vez menos do Português em sala de aula. Dessa forma, a comunicação por Libras em sala pode simultaneamente mediar a interação, ser uma estratégia pedagógica e ser o conteúdo de ensino.

Para Marcelo, alguns elementos presentes na aula observada interferiram na interação, estes são: a utilização da máscara, a participação da monitora, a conversa paralela observada e a participação do intérprete.

Segundo o docente, a máscara causou ruído na visualização do diálogo, dificultando a compreensão. Percebemos que esse elemento é mais adaptado à comunicação de perspectiva ouvinte, por não ser uma barreira ao som, como é para a visualização.

Sobre as conversas paralelas, Marcelo comenta: *“Às vezes, eu percebo na minha visão periférica que eles estão conversando, mas eu não me intrometo. Depois, quando eu pergunto: “Você sabe? Você entendeu?” ((simula fala com estudante)). Ai eu percebo que aconteceu essa dispersão”*. Nesse sentido, a conversa paralela pareceu dispersar a atenção e desviar o olhar daqueles que conversam e nesse sentido,

perder mesmo que temporariamente o contato com a Libras. Pode ser entendida como um elemento que interrompe a proposta de comunicação esperada pelo professor.

A participação da monitora citada por Marcelo retoma a discussão proporcionada pela terceira sequência da autoconfrontação com o participante. Esta sequência faz referência ao momento que ele solicitou a participação dela com o manual do jogo. Dessa forma, buscamos aprofundar sobre a presença e o auxílio ou não dos monitores para a emergência de ZDP em sala de aula. Marcelo foi questionado sobre o que o motivou a mostrar o manual do jogo à monitora e ter solicitado para ela falar sobre os sinais “máscara” e “INES”: “[Eu] Pedi para justamente incentivar a monitora, para ela se sentir mais segura futuramente na língua de sinais, porque ela vai ser professora. A monitoria tem esse papel.”

Contudo, a monitora participou em sua maioria, com falas em Português, provocando em Marcelo o sentido de desaprovação. Foi uma interferência em sua atividade vista como interrupção por não ter sido na língua de sinais: “na prática não é bom ela fazer essa comunicação”. A condução da monitora não esteve alinhada à proposta do docente. Segundo este, a monitoria é um espaço para incentivar o desenvolvimento da estudante e proporcionar mais segurança na língua de sinais, para compreender a metodologia e auxiliar os estudantes a perceberem a cultura surda.

Alguns outros fatores podem estar presentes nesse cenário: a monitoria é ocupada por estudantes que ainda estão aprendendo a Libras como segunda língua e isso pode provocar insegurança na comunicação por sinais, assim como pode ter proporcionado um ruído no alinhamento da proposta pedagógica com o professor. Não é possível dizer quais fatores influenciaram esse cenário, mas a situação demonstra a importância do alinhamento monitoria-docente para a manutenção da proposta pedagógica.

Foram citadas situações de interferência negativa na atuação do profissional, mas há elementos que podem proporcionar maior imersão na cultura surda. Marcelo informou que busca proporcionar o contato pela escrita de sinais, por palestras e por diálogos informais.

A escrita de sinais foi observada na análise de aula, estava presente nos slides. Marcelo revelou a sua intencionalidade dos estudantes saberem que existe esta forma de linguagem e se familiarizar com a grafia.

As palestras são momentos que Marcelo convida uma pessoa externa para falar sobre sua realidade em sala de aula, ele cita que já chamou um intérprete para explicar seu trabalho e uma pessoa surda para explicar sobre acessibilidade.

Marcelo disse ver no diálogo informal “uma porta aberta para perceber a cultura surda”. Ele trouxe como diálogo informal estabelecer conversas sobre o cotidiano, como por exemplo: “Eu

mostro meu gato, aí dou o sinal do gato. A galera diz: “como assim o gato tem sinal?””; utilizar brincadeiras ou humor relacionado ao conteúdo da aula: “chega atrasado”, “é cachaceiro”, “gosta de dançar forró”; ou ainda, conversas triviais nos corredores: ““Opa, tudo bem? A fila está enorme”, “A tapioca é uma delícia”, “Você me empresta dinheiro?” ((simulou sinalização com estudantes)) Aí começo a fazer umas brincadeiras, sabe.”

A última sequência possibilitou o diálogo sobre o humor em sala de aula. Nesta situação, em aula o docente corrigiu a expressão facial do estudante ao sinalizar “trabalho”. Sobre o humor, o participante comentou: *“É da cultura surda. ((expressa com obviedade)) Ensinar de uma forma como se fosse seca, não aprende se for uma coisa muito formal. Então quando a gente utiliza o humor, a alegria, isso ajuda na aprendizagem”*.

Tanto na análise de aula, como na descrição do núcleo de significação, foi possível perceber o humor como uma estratégia pedagógica. E nesse diálogo, Marcelo expressou consciência e intencionalidade no uso deste elemento, tanto por ser uma forma de apresentação da cultura surda, como para proporcionar um ambiente agradável à aprendizagem. Marcelo nos informou que sempre faz a relação da brincadeira que tenha realizado com alguma temática depois em sala de aula: *““((simula sinalização com estudantes)) Lembra o que a gente conversou lá na tapioca?” Então eles fazem essa relação com o que foi conversado”*.

Tamanha identificação dos objetivos profissionais com os pessoais, que Marcelo parece ultrapassar os limites físicos da sala de aula e se perceber com atitude ou intenção docente também em situações rotineiras e mais pessoais. Um exemplo dessa situação é que Marcelo se vê identificado como uma pessoa séria usualmente, mas no exercício do papel docente acredita que é humorado por acreditar que o lúdico facilita a aprendizagem da turma e por considerar o humor um traço da cultura surda que precisa ser apresentado na relação. De fato, encontramos resultados semelhantes em que a realização de brincadeiras facilitou a construção de um espaço cultural e simbólico durante o ensino de Libras no ensino infantil (MARTINS, LACERDA, 2016). Observamos o que pode ser o uso da brincadeira para alcançar a mesma função em aulas do ensino superior.

Comentamos até o momento alguns aspectos gerais presentes na atuação docente de Marcelo, mas ele também nos explicou como costuma conduzir a organização da disciplina. Ela é dividida em duas unidades que apresentam a Libras gradualmente.

A primeira unidade costuma possuir atividades, como: um questionário⁹ de como os estudantes compreendem a Libras e a cultura surda; a leitura de “Libras, que língua é essa?” de

⁹ Essa atividade ao final da disciplina é devolvida, para que os estudantes percebam o deslocamento em sua aprendizagem durante a disciplina.

Audrei Gesser; e o ensino de sinais básicos, como: datilologia, número, saudações, cumprimentos e locais. Essas atividades têm o objetivo de compreender como os estudantes estão chegando na disciplina e apresentar a cultura surda e suas temáticas.

Na segunda unidade, costuma haver um aumento no grau de dificuldade. Os sinais estudados anteriormente são relacionados à gramática. Podem pertencer neste momento, atividades, como: realizar sinais aperfeiçoando os parâmetros e construir frases. Essas atividades possuem o objetivo de aumentar o sinalário¹⁰ dos estudantes, distinguir os conceitos de alfabeto e configuração de mão, apresentar as regras gramaticais e estimular o pensamento autônomo dentro da segunda língua.

Marcelo relatou que aprendeu sobre metodologias em Libras em 2001, a partir do curso de Agente Multiplicador: *“a gente buscava lá em Brasília e colocava na prática”* Neste curso, participaram por volta de 72 pessoas entre surdos e ouvintes de todo o Brasil. Ele fez parte do Programa Nacional de Educação de Surdo. Uma parceria do governo FHC¹¹ com a FENEIS¹², ofertando diversos cursos que precederam e prepararam a comunidade surda para o lançamento da Lei de Libras em 2002.

Nesse sentido, a trajetória da aprendizagem profissional de Marcelo se inseriu em um momento de importância nacional para a educação com surdo. Fruto de uma conquista da comunidade surda, esses cursos foram um suporte externo fundamental para preparação dos profissionais que trabalhavam na educação com surdos, incluindo o próprio Marcelo. O docente percebeu que a criação do curso de Letras/Libras diminuiu esse suporte, o qual considera fraco atualmente. O cenário atual o desagrada. Contudo, Marcelo se posicionou de forma ativa e autônoma, atribuindo aos professores de Libras, e, portanto a si mesmo, o papel de manter a existência dessas trocas e discussões. Isso nos lembrou o grupo de estudos e pesquisas com participantes do estado de Pernambuco que o docente comentou na primeira entrevista ter criado no período da pandemia.

O baralho de configuração de mão foi um dos recursos aprendidos no curso de Agente Multiplicador. O docente intencionou provocar a aprendizagem dos estudantes por meio da surpresa e desafio gerados pela forma que escolheu utilizar as cartas. Ao comentar sobre esta e outras outras atividades, Marcelo demonstrou estar atento e flexível ao desempenho individual e às particularidades de cada turma para adequar o uso dos recursos às necessidades. Ele informou opções de diversificação das atividades, como: realizar em grupo e solicitar a busca

¹⁰ Semelhante ao vocabulário, sendo que para sinais em Libras no lugar dos vocábulos em Português.

¹¹ Fernando Henrique Cardoso, presidente na época.

¹² Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

de sinais na área de estudos, por exemplo.

Ele percebeu que inicialmente os estudantes podem não compreender como será feita a comunicação. “[Se] cobrar um pouco demais eles ficam tímidos, ficam resistentes de ir”. E, por isso, costuma estimular a participação pela curiosidade e aos poucos, todos podem estar participando das atividades práticas. Somado a isso, Marcelo comenta que os erros são tratados com naturalidade e que os estudantes ficam muito desejosos de receber o sinal próprio.

Marcelo relata que percebe a interação em sala de aula acontecendo com naturalidade, mas pode haver resistências quanto às atividades que exijam um pouco mais de autonomia.

A gravação de vídeo, por exemplo, não é uma atividade tão comum no universo ouvinte e costuma necessitar de uma explicação da importância e da funcionalidade do vídeo para a cultura surda, além de ensinar como gravar, salvar e enviar de maneira adequada.

O mesmo acontece com as leituras recomendadas. Na experiência de Marcelo, com a presença do intérprete, é possível realizar discussões das leituras. “Mas e se não tem intérprete até o final? (.) ((pausa de importância)) Então eu percebo é que, às vezes, metade realmente leu o texto e entendeu. A outra metade, não. Então, eu percebo que trazer o intérprete é melhor”.

As leituras podem trazer uma discussão aprofundada sobre os temas da disciplina que ainda não são possíveis de estabelecer em comunicação direta com os estudantes por eles estarem iniciando a aprendizagem de Libras. Mas o não acompanhamento pela leitura pode interromper o desenvolvimento do estudante na disciplina. Com a escassez da disponibilidade de intérpretes, nem sempre esse suporte, quando necessário, é realidade.

A atividade profissional de Marcelo parece estar comprometida com os objetivos da disciplina e também com seu sentido profissional e pessoal de promoção de maior acessibilidade social no futuro através da apresentação da cultura surda de forma que os estudantes se interessem e se motivem a aprender a Libras e futuramente, quando profissionais saibam receber de maneira adequada uma pessoa surda. Para estimular a motivação, o docente recorre a diversas estratégias pedagógicas trabalhadas no texto: o humor, a ludicidade, recursos materiais, leituras, intérprete, entre outros.

No núcleo acima foram discutidos elementos na aula presencial que contribuíram ou não na atividade profissional de Marcelo. Essa discussão foi proporcionada pelas sequências agora descritas. A seguir, discutiremos a influência dos recursos digitais no ensino remoto, que foram desdobramentos de outros núcleos e das discussões apresentadas até agora.

“Porque a gente precisa utilizar a língua de sinais para dar essas dicas, para dar essas informações. Mas aí na internet a gente tem essa dependência maior e no presencial, não”

Este núcleo aborda as potencialidades e os limites relacionados às tecnologias digitais quando usadas no processo de ensino-aprendizagem. Também discute a diferença do ensino remoto e do ensino presencial quanto à dependência das tecnologias para a realização da prática docente.

Marcelo comentou que as redes sociais e as ferramentas digitais são muito importantes para aumentar as potencialidades de sua atuação profissional. Diferente do passado, hoje é possível realizar gravações de vídeo, enviar livros e outros materiais em *PDF*, por exemplo. Contudo, toda atividade profissional de Marcelo precisou acontecer de forma remota no período de isolamento social. As atividades de comunicação e interação, que já recorriam a algumas formas de linguagens para manter o diálogo na diferença linguística, neste momento dependeram também de recursos digitais.

Para adaptação a essa nova realidade, a instituição “*até ofereceu um curso para os professores, mas não tinha intérprete*”, disse Marcelo se referindo à capacitação recebida sobre os recursos *Google*. Marcelo também buscou comunicação com o setor técnico da instituição por *e-mail*, mas relatou que novamente não houve acessibilidade. Com as formas de suporte pouco satisfazendo suas necessidades, o participante precisou buscar apenas de forma autônoma as informações que precisava.

Marcelo atribuiu o sentido de dependência das tecnologias no período remoto. Realmente, na ausência de computador ou celular com acesso à internet, a comunicação não aconteceria. Esses recursos enquanto elementos mediadores ditam a forma de interação, como por exemplo, a necessidade de habilitar a câmera para visualização do outro; e possuem falhas: “*Às vezes, por travar e aí ficava muito difícil a comunicação [...] de no WhatsApp ter que mandar mensagens se alguma coisa acontecesse. Se travar a aula, ou ter de mandar foto da configuração de mão. Aí, realmente, em Libras o vídeo fica mais cansativo, mais trabalhoso*”.

As travas ocorridas pela instabilidade na internet limitavam a atuação docente e constituem barreiras para a uma interação eficiente em Libras entre docente e discentes, proporcionada por diversos fatores, como já discutimos no núcleo anterior.

Marcelo adaptou o ensino no período remoto através do uso do *WhatsApp*, do *Google Classroom* e do *Google Meet*. O *WhatsApp* era utilizado para um contato mais direto: tirar dúvidas, comunicar quando travasse a aula, envio de vídeos. Já o *Google Classroom* era utilizado para o envio de atividades e para facilitar o acompanhamento da disciplina por parte dos estudantes, por possuir todos os materiais das aulas disponibilizados, assim como a programação da disciplina. Já o *Google Meet* era o espaço obrigatório pela instituição para que fossem realizados os encontros síncronos. E nessa ferramenta estavam os maiores problemas

enfrentados. Marcelo ressaltou as dificuldades dos graduandos, da monitoria e os próprios desafios vividos.

Ele percebia os estudantes com dificuldades devido à qualidade da internet e, devido a isso, aconteciam constantes falhas de conexão que causavam perda na interação e no conteúdo da aula. Para a monitoria, *“era muito complicado. Porque tinha que prestar atenção na aula, na Libras e no texto. Então eu percebi maior dificuldade, maior desafio”*. Percebendo uma sobrecarga ao estudante que ocupasse esse espaço. Além disso, havia dificuldades para Marcelo provenientes da inacessibilidade da ferramenta, como: ausência de legendas e limitação ao som para estabelecimento de qual participante teria evidência durante a interação e principalmente durante a gravação de aula. Isto causava a falha na captura da câmera do docente pela ausência do som.

Diante desse cenário, Marcelo relatou que criava *slides* com imagens e textos e enviava aos estudantes junto com vídeos de si mesmo realizando a comunicação em Libras. Os vídeos eram colocados no *Youtube* para facilitar a visualização. Era necessário um esforço maior por parte de Marcelo para alcançar seus objetivos diante das diversas dificuldades. A forma possível no remoto era para ele mais trabalhosa e cansativa, por precisar superar mais obstáculos que o presencial.

Além das dificuldades descritas, não era mais possível usar a apontação para direcionar a atenção e o turno de fala, como ele costumava fazer no presencial. Sobre a atividade de cartas, por exemplo, Marcelo desabafou *“eu já tentei (:::). Já tentei colocar no slide, mostrar a carta. Eles não viam direito. Eu percebi que não tocava da mesma forma que tocava no presencial.”*

Diante da primeira sequência, Marcelo faz distinção da interação possível no presencial e a interação que ocorreu no remoto. Esta sequência tem como foco o jogo de cartas de baralho, seja em mãos na atividade com o estudante, seja no slide para a atividade. Com poucos minutos da sequência produzidos, Marcelo pausou o vídeo no momento em que ele interagiu com um estudante na atividade do jogo de configuração de mãos:

“Percebeu? É sobre contato. O negócio da distinção: “não, é outro” ((sinaliza que corrigiu o aluno na orientação do sinal)), no remoto a gente não tinha esse controle. Ficava muito difícil de ver a letra. No contato social presencial a gente percebe o impacto da pessoa. A emoção.(.) ((pensamento)) Eu percebi que foi (.) ((pensa e aponta para o vídeo)) ele pegou muito rápido.”(trecho da segunda entrevista de Marcelo)

Marcelo comentou como o presencial é mais adequado para poder avaliar e acompanhar o desempenho dos estudantes. Ao ver sua interação com um estudante específico, ele se vê realizando uma correção na sinalização assim que o erro foi cometido, o que nem sempre era possível no remoto.

Vieira e Souza (2020) ressaltam que as tecnologias possuem vantagens, mas para isso é preciso que sejam usadas na lógica da pessoa surda, adequando algumas construções que são próprias da linguagem escrita e falada. Porém, não foi o que aconteceu na experiência de Marcelo.

Com dificuldade em interagir e compreender a reação dos estudantes, principalmente em função das câmeras desabilitadas, o acompanhamento individual era possível poucas vezes. Ele sentia que apenas 30% dos estudantes presentes em aulas síncronas prestavam atenção. Ele acredita ter havido pouco esforço nos estudos e pouca aprendizagem. A percepção consensual entre Marcelo e seus colegas de profissão, da qual ele teve conhecimento, foi que a dependência das tecnologias no modelo remoto interrompeu a atividade docente.

O único ponto positivo que Marcelo comentou foi a comodidade de estar em casa e não precisar se deslocar, enfrentar trânsito. Em experiências anteriores no ensino de Libras em formato à distância, Marcelo também não percebeu muitas vantagens. Ele citou o curso de nível básico oferecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI) e um curso de extensão de outra universidade.

“Quando voltou ao presencial, nossa! Ótimo! Me senti como antes”. O alívio sentido pareceu ser direcionado à desobrigação do uso do *Meet*. Ele foi o meio que mais causou dificuldades e o único que não tem o uso continuado no presencial. Já o *Google Classroom* e o *WhatsApp* permaneceram. O *Google Classroom* tem o uso mais formal, com disponibilização do conteúdo e postagens de atividades; enquanto que o *WhatsApp* ficou um espaço interativo e para diálogos mais informais.

O presencial proporciona mais liberdade ao diálogo; maior possibilidade de correção dos alunos em tempo; há maior carga horária em sala, ocasionando maior tempo de interação. No presencial também é facilitado o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. As tecnologias digitais continuam sendo utilizadas, contudo quando necessárias e não obrigatoriamente.

“Mas a maioria dos professores são oralizados ou seguem muito o Português. Eu não sou assim. Eu sigo realmente a Libras de forma natural”

Neste núcleo são apresentadas as comparações com outros professores e outros cursos que o docente estabeleceu em entrevista.

Marcelo informou que o departamento costuma dividir a turma na aula de Libras em dois grupos: um fica com um professor ouvinte, enquanto o outro grupo fica com um professor surdo. Essa divisão do departamento parece promover nos estudantes e nos professores comparações entre as diferentes metodologias adotadas. O próprio participante pontuou que os

professores ouvintes são mais teóricos e devem utilizar mais vídeos nos *slides* que ele. Enquanto o mesmo evita utilizar o intérprete para estabelecer a relação direta em Libras. Marcelo ainda observou que, diferente dele, a maioria dos professores são oralizados ou seguem muito o Português. E que já experimentou, por duas vezes, juntar as duas turmas e os estudantes do professor ouvinte não o compreendiam tão bem quanto os seus.

A prática da divisão da turma parece estabelecer um ambiente em que há comparação ao invés de colaboração entre os docentes. Essa situação pode influenciar no estabelecimento de vínculo e apoio entre os profissionais tão importante para facilitar trocas de conhecimentos que podem promover a emergência e manutenção de possíveis ZDPs e consequente desenvolvimento profissional.

Quanto aos outros cursos, Marcelo falou que em Letras/Libras, a turma já entra sabendo Libras, então é possível realizar um debate mais aprofundado. Enquanto para ele não é possível por se tratar de um primeiro contato com a língua. Quando as aulas são para Pedagogia, o docente costuma usar mais jogos e materiais próprios para o ensino de pessoas surdas. Ele percebeu, comparando com o curso de Pedagogia, que o período em que os alunos acessam a disciplina de Libras diferencia em seu comportamento: *“[...] a Pedagogia é o oitavo período, enquanto aqui é diferente. Geografia é no primeiro período. Então o período também influencia para ser diferente. Eu acho importante manter um contato depois, com um tempo mais avançado do curso. Pedagogia eu percebo que são opiniões diferentes.”*

Um maior tempo no curso pode estar relacionado a um maior amadurecimento e preparo para o contato com o conhecimento de Libras, a cultura surda e a compreensão da importância desses conhecimentos para a prática profissional. Por exemplo, o curso de Geografia possui uma disciplina de língua estrangeira em que o estudante pode escolher qual língua cursar e Marcelo não observa uma procura dos graduandos para se aperfeiçoarem em Libras.

Foi refletindo sobre a atuação de outros professores e outros cursos que Marcelo estabeleceu relações que os diferenciam e os aproximam. Acreditamos que esse exercício pode promover maior compreensão sobre o próprio trabalho. Desde o princípio, Marcelo demonstrou estar disponível à autoconfrontação. Quando perguntado sobre como foi se observar, ele respondeu: *“Eu nunca fiz isso, nunca me percebi dessa forma. Acho que foi natural, não percebi que tinha algo errado para ser corrigido. Acho que foi natural me ver. (.) ((pensamento)) Foi bom você me mostrar para eu poder ver se desejo consertar alguma coisa, acho que é importante.”*

Com esse comentário Marcelo pareceu demonstrar estar aberto à compartilhar seus conhecimentos, como também a se avaliar. Aparentou disponibilidade em melhorar algo em sua atuação, se julgasse necessário.

Ao final, Marcelo trouxe comentários sobre sua experiência na autoconfrontação. Apesar de não ter explicitado se alteraria algo na sua forma de trabalho, o docente comenta: “*Eu gostei de me olhar para ver, para corrigir alguma coisa.*” Ele ressaltou o benefício da entrevista: “*Nossa, de forma demasiada contribuiu muito!*”. E creditou a contribuição por ter sido um espaço de diálogo confortável e com detalhes.

Comparações e diferenciações entre núcleos

Em toda a entrevista, Marcelo deu muita ênfase à parte interacional de sua estratégia pedagógica para o ensino da Libras e apresentação da cultura surda. Essa é justamente a atividade que o modelo de ensino remoto proporcionou maiores dificuldades através dos impasses no uso da plataforma *Google Meet*. A dependência dessa ferramenta como mediadora dos diálogos fez Marcelo repensar sua atuação, potencializando os encontros assíncronos. Essa forma de atuação foi mais onerosa para ele, pois aumentou o número de tarefas. Onde antes ele apenas interagiu com os estudantes, depois foi necessário gravar vídeos, salvar no *Youtube* e compartilhar junto aos *slides*.

Seja no presencial ou no remoto, o docente utilizou das possibilidades das tecnologias digitais e recursos didáticos para aproveitamento no processo de ensino de Libras e para ultrapassar barreiras da diferença linguística. Foi mantido o *Google Classroom* como recurso aprendido no remoto.

Seu discurso aparentou uma contradição quanto ao uso do intérprete que, por um momento, poderia facilitar para garantir a discussão sobre as leituras recomendadas, mas quando Marcelo estabeleceu comparações com outros docentes, disse evitar a presença desse profissional. Essa dubiedade pode ter acontecido devido à escassez de acesso ao intérprete e mesmo com o interesse pontual, não é conseguido acesso. Ou o participante poderia estar comentando na comparação sobre a parte prática da disciplina, momento que ele afirmou não utilizar intérprete.

Toda a adaptação realizada por Marcelo na passagem para o remoto e retorno ao presencial pareceu ser bastante autônoma e individualizada. Ele não mencionou ter compartilhado sugestões e ideias com colegas de trabalho e reclamou que as vias de capacitação da instituição não ofereciam acessibilidade suficiente. Vários estudos (MORAIS; LACERDA, 2020; MARTE, 2017; NAPOLI; SUTTON-SPENCE, 2019; MORAIS; CRUZ, 2019) relatam sobre a importância da língua de sinais para a aprendizagem das pessoas surdas em contexto de ensino-aprendizagem. Observando a experiência profissional, observamos semelhanças, pois a falta de acessibilidade em Libras na capacitação profissional proporcionou que o conteúdo ensinado não fosse aproveitado por Marcelo e nem pelos outros participantes, como veremos

durante a análise.

O contexto existente na relação com a monitoria permaneceu confuso. Soubemos dos objetivos que o docente tem em contribuir com a formação dos estudantes que ocupam esse lugar. Contudo, não ficou elucidado o nível de compreensão dos estudantes em Libras, como costumam estabelecer a comunicação entre eles. A aula observada e da entrevista sugeriram que pode ter havido ruídos na comunicação.

As experiências no remoto e com a monitória demonstram que proporcionar maior acessibilidade ao profissional surdo pode contribuir para toda a comunidade acadêmica envolvida: alcançando maiores resultados com os estudantes sem exigir tanto esforço docente; aumentando as possibilidades de aprendizagem da monitoria em Libras; e facilitando o relacionamento interpessoal entre docentes.

4.2.2 Análises sobre os dados construídos com Fernando

Neste tópico serão descritas as análises dos dados provenientes da observação de aula e da entrevista com autoconfrontação com Fernando.

4.2.2.1 Análise da observação da aula de Fernando

A gravação da aula foi realizada no dia 21 de setembro de 2022, às 14h em uma sala no CE da UFPE, e durou aproximadamente 2 horas. Esta aula correspondeu ao período letivo de 2022.1 da graduação. A aula fez parte da disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais do curso de Educação Física. Os assuntos discutidos foram: verbos na língua de sinais; condição de simetria; condição de dominância; aspectos morfológicos; composição. Estavam presentes a pesquisadora, o professor, a monitória e, em média, 16 estudantes. Não havia intérpretes.

Para o registro, foram utilizadas duas câmeras: uma ao fundo da sala, com foco principal no professor, e outra na frente da sala, com foco principal nos alunos. A pesquisadora buscou realizar a menor intervenção possível no ambiente. No início da aula houve uma explicação sobre a pesquisa e distribuição dos TCLEs e ao final aconteceu novamente a explicação (para alcançar quem chegou depois do horário), além da recolha dos termos assinados. Todos os participantes da aula autorizaram a participação na pesquisa.

No momento da aula, a UFPE já tinha orientado o uso facultativo de máscaras. Apenas um número pequeno de estudantes permanecia com a proteção. Quando todos chegaram, as cadeiras de estudantes estavam posicionadas em formato “U” com abertura para o quadro e permaneceu dessa maneira. O professor utilizou o espaço circulando e olhando com frequência,

cada estudante quando eles realizavam a sinalização.

A seguir são apresentadas as análises da aula por meio dos eixos de observação.

Eixo 1: Uso de instrumentos

Os instrumentos utilizados e comentados em sala de aula foram descritos de acordo com o Quadro 25 quanto ao tipo: material e virtual. Essa divisão é apenas para fins didáticos, serão demonstrados nos exemplos a seguir que os instrumentos são frequentemente utilizados em conjunto e, na prática, extrapolam essa classificação.

Quadro 25 - Lista de instrumentos observados na aula de Fernando

Tipo de instrumento	Instrumento
Material	1 – Projetor
	2 – Computador
	3 – Celular
	4 – Quadro branco
	5 – Piloto
Virtual	1 – <i>Slide</i>
	2 – <i>Whatsapp</i>
	3 – Vídeo
	4 – <i>Live</i>

Fonte: Autora (2023)

O projetor é o equipamento que projetou *slides* e um vídeo transmitidos pelo computador ao qual esteve conectado. O *slide* acompanhou toda a aula e continha imagens e pequenos textos em Português escrito, que foram utilizados com apontações e sinalização. Já o vídeo foi exibido com legendas no momento que o docente organizou uma atividade com a turma. No vídeo, Fernando realizou alguns sinais trabalhados em aula e informou outros sinais com a palavra correspondente em Português na legenda.

Os celulares foram citados logo no início da aula como solicitação de Fernando para que a turma mantivesse eles desligados. A aula seguiu com poucas interações com esse recurso. Contudo, em um momento específico, quando Fernando estava sentado na cadeira, um grupo de estudantes ao fundo da sala interagiram um pouco mais com o celular. O que possivelmente fez o docente reagir levantando e batendo palmas. Sua ação chamou a atenção do grupo de volta à aula.

O quadro branco e o piloto foram usados de forma pontual para a escrita de poucas palavras em Português que parecem ter auxiliado o docente na explicação do assunto de composição. Como exemplo, a anotação “*homem*” e “*pequeno*”, que juntos compõem o sinal “*menino*”.

O *Whatsapp* pareceu ter a função de mediar uma comunicação rápida com os estudantes como, por exemplo, quando Fernando perguntou se alguém da turma observou que ele tinha solicitado que trouxessem água para ele. Já a *live* foi outro recurso comentado em sala. Ela

apareceu em forma de convite do docente à turma para que participassem de um evento online referente ao Dia do Surdo.

Fernando utilizou *slides* e vídeos da maneira como tinha comentado na primeira entrevista, relacionando à apontações e sinalização. Não havia a presença do intérprete, já citado como de difícil acesso. Enquanto o uso do *Whatsapp* e de *lives* parecem ter permanecido no retorno ao presencial, o *Google Classroom* não foi citado em aula.

O projetor, o computador, o slide e o vídeo formaram um conjunto, assim como o quadro branco e o piloto. Foram conjuntos de recursos que auxiliaram o docente a trazer o conteúdo da aula de forma visual. O uso destes recursos ampliou as possibilidades de contato dos estudantes com os temas estudados na disciplina. Os discentes podiam ler o texto em Português, observar imagens projetadas, acompanhar a sinalização do professor e de colegas da turma e se comunicar sinalizando.

Estas diversas possibilidades de contato com o conteúdo podem contribuir para trazer dinamismo para o ensino de Libras (DURANGO, 2017; SANCHES, SILVA, 2019) e a não monotonia pode ter proporcionado a manutenção da atenção dos discentes no conteúdo da aula, o que facilita o processo de aprendizagem (FRADE, MEIRA, 2012).

Compartilham dessa função o *Whatsapp* e a *live*. Embora possivelmente não interfiram diretamente no contexto da sala de aula, eles oferecem possibilidades de contato com a disciplina ou com a Libras quando os estudantes estão fora do horário de aula, ou seja, em momentos de ensino à distância. Acreditamos que o celular foi um elemento distrativo, pois pareceu ter desviado completamente o foco atencional da comunicação e interação na aula quando utilizado.

Acreditamos que o *slide*, o vídeo, a *live* e o *Google Classroom* são instrumentos que terão ênfase no diálogo a partir da entrevista com autoconfrontação. O *slide* e o vídeo parecem ser instrumentos comuns ao docente, mas que podem ter modificado sua forma de uso ao longo do tempo. A *live* foi mais utilizada no período de pandemia e será interessante investigar como aconteceu o início do uso e como está ocorrendo sua utilização hoje.

Eixo 2: Formas de linguagens observadas

As formas de linguagem são descritas a seguir de acordo com a sua orientação ao conteúdo e à comunicação, respectivamente. Em relação ao conteúdo foram descritos os objetivos e formas de linguagem que aparentam estar relacionados aos conteúdos de aprendizagem em Libras, como detalhados no quadro seguinte.

Quadro 26 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificados na aula

de Fernando

Linguagens orientadas ao conteúdo	
Objetivos	Formas de linguagem
• Contribuição/ ensino • Avaliação/ correção • Explicitação • Comunicação/ direcionamento de foco	Português escrito Datilologia Ênfase na configuração de mão Ênfase no movimento Movimento labial Ênfase na expressão facial Apontação Português falado Ênfase na especialidade Bate palmas Movimento de mão e braço

Fonte: Autora (2023)

O objetivo de contribuição/ ensino foi assim nomeado para um grupo de situações em que o docente ou outra pessoa trouxe informações consideradas novas para aquele diálogo em sala. Nesse sentido, foram observadas as formas de linguagem seguintes: Português escrito, datilologia, ênfase na configuração de mão, ênfase no movimento, movimento labial, ênfase na expressão facial. Os exemplos para cada forma de linguagem estão descritos no Quadro 27.

Quadro 27 - Exemplos de situações de contribuição/ ensino identificados na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português escrito	Fernando escreveu no quadro “homem” “pequeno”. Apontou para as duas palavras e realizou o sinal “composição”. Dessa forma, ele questionou à turma qual o sinal composto por “homem” e “pequeno”.
Datilologia	Como resposta ao questionamento descrito acima, um estudante realizou a datilologia “anão”. Todos na turma deram risadas. Em seguida, outro estudante fez a datilologia “criança”, e recebeu um retorno positivo do docente.
Ênfase na configuração de mão	Quando Fernando abordou o assunto de simetria, haviam slides projetados com a escrita da palavra “simples” e uma foto da configuração de mão correspondente ao sinal em Libras. Ele formou a configuração em suas mãos, mostrou a turma e só após realizou o sinal junto ao movimento.
Ênfase no movimento	Ainda na apresentação do sinal “simples”, quando Fernando realizou o movimento, ele o repetiu diversas vezes, circulando pela sala de aula.
Movimento labial	Ao ter diferenciado os sinais “ocupado” e “não posso”, após a datilologia de cada sinal, Fernando realizou os sinais somados à movimentação labial da palavra em Português.
Ênfase na expressão facial	Ao ter exemplificado a diferença entre os sinais “junto” e “colado”, Fernando apontou para o rosto e deu ênfase à expressão facial em cada sinal.

Fonte: Autora (2023)

Fernando contribui com a aprendizagem dos estudantes em possíveis atos de ensino, como quando usou o Português escrito para facilitar a visualização. Na ocasião, ele deu ênfase em determinado parâmetro por vez e usou o movimento labial para firmar a diferença entre sinais. E, para exemplificar que havia situações em que um estudante contribuía com a aprendizagem de outros, há o exemplo da datilologia.

Situações em que o docente pareceu estar avaliando e aperfeiçoando a sinalização do

estudante foram nomeadas com o objetivo de avaliação/correção. A esse respeito, foram observados a apontação e a datilologia, como exemplificados no Quadro 28.

Quadro 28 - Exemplos de situações de avaliação/ correção identificados na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Apontação	Havia no slide a imagem correspondente a “pente” e “pentear”. Fernando apontou para cada um e realizou os sinais distinguindo no movimento a diferença entre o sinal relativo ao substantivo e o sinal relativo ao verbo. Após, Fernando apontou para cada imagem e solicitou a datilologia correspondente.
Datilologia	Os estudantes responderam a datilologia correspondente ao sinal “pente” e “pentear”. Em seguida, Fernando corrigiu os estudantes que não compreenderam a diferença do movimento entre um sinal e outro.

Fonte: Autora (2023)

Nos exemplos acima, compreendemos que Fernando buscou aproximar o entendimento dos estudantes ao conteúdo que estava sendo dito a partir de apontações e datilologia. As formas de linguagem presentes na interação foram todas realizadas pelo docente.

Situações em que o docente ou outros estudantes pareceram auxiliar o outro a compreender o que estava sendo dito foram classificadas por objetivo de explicitação. Neste objetivo foram identificados o Português falado, a datilologia, a ênfase na espacialidade, como apresentados no quadro 29 a seguir.

Quadro 29 - Exemplos de situações de explicitação identificadas na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português falado	Quando Fernando diferenciou pelo movimento os sinais “cadeira” e “sentar”, um estudante falou em Português: “cadeira”, aparentando auxiliar a compreensão de outros colegas.
Datilologia	Quando Fernando dialogou sobre não ter recebido respostas no <i>Whatsapp</i> , realizou o sinal “nada”. Um estudante não compreendeu o sinal e lhe perguntou a tradução. Então o docente realizou a datilologia correspondente.
Ênfase na espacialidade	Ao ensinar sobre o verbo “ir”, o docente andava pela sala enquanto sinalizava: “Preciso ir dormir, estou com dor”. Um estudante lhe perguntou sobre o sinal “dor”. Fernando começou a realizar a datilologia, depois pediu desculpas, andou até ficar de costas para o quadro e iniciou novamente a datilologia. Acreditamos que essa movimentação foi realizada para que todos da sala conseguissem ver sua comunicação.

Fonte: Autora (2023)

Entende-se que no primeiro exemplo, o estudante falou a palavra para auxiliar na compreensão dos outros colegas. Já no segundo exemplo, a datilologia foi feita para oferecer o significado em Português ao estudante que não tinha compreendido o sinal “nada”. Da mesma forma, no terceiro exemplo, incluindo a movimentação na espacialidade para que todos pudessem ver a configuração de mão e o movimento formados no sinal. Entendemos que esse objetivo é realizado tanto pelo docente, quanto por estudantes e aconteceu por iniciativa própria ou por solicitação da pessoa que não compreendeu a mensagem.

Ações de direcionamento de foco foram assim nomeadas por serem ações com a

intenção de chamar atenção para um conteúdo que estava sendo sinalizado ou iria ser. Nesse objetivo foram identificados as formas de linguagem: a apontação, as palmas e o movimento de mão e braço, como exemplificados no Quadro 30.

Quadro 30 - Exemplos de situações de direcionamento do foco identificadas na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Apontação	Fernando apontou para o título do slide, parecendo chamar a atenção para a mudança do assunto que estava sendo abordado .
Palmas	O docente bateu palmas e apontou para o slide, aparentou solicitar que a turma lesse um pequeno parágrafo escrito em Português que estava sendo exibido .
Movimento de mão e braço	Estudante balançou a mão e o braço, parecendo buscar atenção do professor. Ele estava curioso com a tradução da expressão “ <i>top</i> ”.

Fonte: Autora (2023)

No primeiro exemplo, Fernando chamou atenção para o título do slide, enquanto que, nos outros dois, tanto o docente como o graduando chamou a atenção do outro para si. Nos três exemplos, os atores da ação parecem desejar comunicar algo relacionado à aprendizagem em Libras.

Quanto às linguagens orientadas à comunicação identificadas na aula de Fernando, foram selecionados os objetivos e formas de linguagens que apresentavam ter relação com a comunicação usual em sala de aula ou relacionado a possíveis contratos de convivência. Podemos observar os objetivos e formas descritas no Quadro 31.

Quadro 31 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificadas na aula de Fernando

Formas de linguagens orientadas à comunicação	
Objetivos	Formas de linguagem
- Orientação da atenção - Contrato de convivência	Palmas Balanço de braço e mão Estalo de dedos Português falado Apontação Leitura labial

Fonte: Autora (2023)

O objetivo de orientação da atenção foi nomeado por compreendermos que havia a intenção de capturar o campo visual atencional da turma. Com relação a esse objetivo, foram utilizadas: as palmas, o balançar de braço e mãos e o estalo de dedos, como é possível verificar nos exemplos apresentados no Quadro 32.

Quadro 32 - Exemplos de situações de orientação de atenção identificadas na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Palmas	Fernando bateu palmas e em seguida comunicou à turma que iria iniciar a aula.

Movimento de mão e braço	Estudante balançou o braço e a mão parecendo desejar a atenção do docente. Logo após isso, ela o informou que precisaria sair mais cedo.
Estalo de dedos	Fernando estalou os dedos em direção à monitora, emitindo um som. Quando ela o olhou, ele solicitou a lista de presença dos estudantes que estava em suas mãos.

Fonte: Autora (2023)

No primeiro e terceiro exemplos, Fernando realizou ações que chamam atenção do outro para comunicar coisas que possivelmente tem relação com o funcionamento da aula: o início e a presença dos estudantes. Já no segundo exemplo, uma estudante pareceu chamar a atenção do docente para si e logo após comunicou algo que não tem relação com o conteúdo da disciplina. Podemos aqui observar que estas formas de linguagem com este objetivo foram identificadas como sendo usadas tanto pelo docente quanto por um estudante.

As situações em que as formas de linguagem guiaram a comunicação sobre a relação em sala e sobre as regras presentes no contexto de ensino foram classificadas com o objetivo de contrato didático. Dessa forma, foram utilizadas: o português falado, a apontação, e a leitura labial (Quadro 33).

Quadro 33 - Exemplo de situação de orientação ao contrato didático identificadas na aula de Fernando

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português falado, apontação, leitura labial	No final da aula houve um diálogo entre o docente, a monitora e um estudante que havia faltado bastante. A conversa pareceu buscar compreender a situação das faltas e dar as informações necessárias ao estudante. No diálogo foram utilizadas várias formas de linguagem e, algumas vezes, a monitora aparentou cumprir o papel de intérprete na comunicação.

Fonte: Autora (2023)

O exemplo acima foi classificado como contrato didático por remeter à comunicação sobre faltas que o estudante possuía na disciplina. Nesse exemplo, Fernando pareceu se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem do estudante que faltava.

A observação e o diálogo não alcançou a possível negociação do contrato didático em sala de aula. Contudo, assim foram nomeadas estas situações por abordarem sobre o vínculo do docente, monitora e com discentes para planejamento e execução do ensino-aprendizagem (BROUSSEAU, 2013).

Foi identificado como um possível padrão comunicacional o uso dos conjuntos: apontação-sinalização; datilologia-sinalização; movimento labial-sinalização. E, com frequência, o uso de dois ou mais conjuntos na mesma situação.

Na observação foi possível perceber as estratégias linguísticas comentadas na primeira entrevista, como apontações seguidas de sinal e dramatização, entre outras formas de linguagem. A dramatização foi identificada por ele em entrevista como útil ao estudante que não estivesse compreendendo um sinal específico. Em observação, consideramos que essa

estratégia, muitas vezes, foi utilizada antes da expressão de dúvida de algum estudante.

Quando a monitora ocupou por uns instantes o papel de intérprete entre o docente e o estudante com faltas, nos lembrou os comentários realizados na primeira entrevista sobre a limitação sentida por Fernando em sua comunicação quando não consegue a disponibilidade de intérpretes.

As formas de linguagem continuarão presentes na discussão do trabalho por fazerem parte das interações durante a aula. Haverá ênfase principalmente nas solicitações de atenção, no uso do humor e no auxílio à leitura labial. Este último utilizado especialmente por esse docente.

Eixo 3: Formas de interação e de comunicação

O diálogo em sala de aula, em sua maioria, não foi fluido. Devido à diferença linguística entre professor e estudantes e a disciplina ser básica no ensino da Libras, diversas estratégias foram utilizadas quando algo não era compreendido. Na maioria das vezes, havia a intenção de um ser compreendido pelo outro. Apenas em um momento foi identificada uma interação de interrupção da atividade docente, apesar de não parecer ter sido intencionada pela estudante que realizou a ação. Os objetivos, os participantes e os exemplos de interação são descritos no Quadro 34.

Quadro 34 - Formas de interações em sala de aula identificados na aula de Fernando

Formas de interação	Participantes	Exemplos
Auxílio	(professor-estudantes)	Informação do conteúdo Fornecimento de materiais didáticos Proposta de atividade em grupo Proposta de interação em sala Adaptação da comunicação em Libras Dramatização de situação real Dramatização de situação fictícia Humor
	(estudantes – professor)	Compreensão de Libras ou forma de comunicação bilíngue
	(estudantes – estudantes)	Comunicação verbal do sinal realizado Interação na atividade de grupo
	(monitora – professor – estudante)	Atualização da presença de alunos em sala Mediação de comunicação
Interrupção no fluxo de comunicação	(estudantes – professor)	Movimentação que interrompeu o campo visual de comunicação

Fonte: Autora (2023)

Quanto à interação de auxílio por parte do professor, informar o conteúdo foi a ação mais realizada por Fernando. Era quando estavam sendo ensinados os assuntos curriculares, como na situação de ensino do sinal “*simples*” para o docente demonstrar a característica de simetria e na situação que ele exemplificou a diferença no movimento entre os sinais “*sentar*” e “*cadeira*”.

O docente pareceu usar o humor e as dramatizações para ilustrar exemplos de aplicação dos sinais no cotidiano de forma divertida. Por exemplo, quando sinaliza “macarrão” e contextualiza o sinal encenando que se alimentava de macarrão.

Além disso, Fernando aparentou buscar aumentar as possibilidades de aprendizagem de seus estudantes utilizando *slides*; vídeo; adaptando a comunicação bilíngue em diversas formas de visualização, como quando faz o movimento labial “ocupado” enquanto sinaliza; ao utilizar uma interação entre ele e os estudantes durante a aula; e, proporcionando uma atividade em grupo para os graduandos selecionarem palavras que fossem correspondentes à configuração de mão simétrica e assimétrica e depois, apresentassem à turma.

O auxílio dos estudantes para o professor pareceu acontecer quando eles participavam ativamente da aula respondendo aos questionamentos e às solicitações de repetição do sinal e/ou datilologia. Por exemplo, quando o estudante realizou a datilologia de algo próximo a “*anão*” e não foi compreendido. Então, o professor solicitou que ele repetisse a datilologia. Quando o estudante realizou pela segunda vez, o fez de forma correta. Ao responder, o estudante colaborou no processo de ensino-aprendizagem, realizando a sua função enquanto estudante, para que o docente continuasse a manter o processo de ensino.

As interações compreendidas como auxílio entre estudantes ocorreram de forma frequente como, por exemplo, a oralização da palavra correspondente ao sinal que estava sendo realizado: “*É cadeira e sentar*”; e, de forma pontual, na interação em grupo para a realização da atividade de mostrar sinais correspondentes à configuração de mão simétrica e assimétrica.

A monitora pareceu estar em função de auxílio ao professor e aos estudantes quando realizou anotações das presenças em sala e ao mediar a comunicação sobre faltas com um estudante ao final da aula. Também houve uma situação em que uma estudante parece ter interrompido a aula. Ela chamou a atenção do professor para informar que precisaria sair mais cedo e teve a saída concedida.

Por um lado, esta situação foi uma condição de auxílio do docente à necessidade da estudante, por outro lado, sua solicitação interrompeu o fluxo de comunicação sobre o conteúdo da aula: ela levantou da cadeira com a mochila nas costas, ficou em pé na direção da monitora e realizou uma conversa breve, assinou um papel, e só após, atravessou a sala em direção à saída. Toda essa movimentação pode ter interrompido a visualização de Fernando por alguns estudantes. Possivelmente por isso, o docente aguardou ela terminar de sair para continuar a aula.

Podemos estabelecer relações da observação com o que já foi dito na primeira entrevista. A utilização da leitura labial somada à Libras ocorreu não apenas para Fernando compreender

a informação, mas também foi utilizada para facilitar o entendimento da mensagem que passava. O incentivo para que os estudantes interajam com a Libras além da sala de aula, expresso por Fernando em entrevista, foi ilustrado através do convite para a participação da Live em alusão ao Dia do Surdo. A dificuldade de acessar intérpretes pode ter levado a monitora a exercer temporariamente a função na conversa com o estudante sobre as faltas.

Outro ponto semelhante na entrevista e na observação da aula é a prática de diferentes formas de comunicação bilíngue utilizadas para a comunicação bilíngue em sala de aula com estudantes que iniciam a aprendizagem na língua de sinais. Esta situação com comunicação bilíngue pode ser entendida como um espaço promotor de ZDP (VYGOTSKI, 1998), devido ao momento de interação onde os participantes auxiliam uns aos outros colaborativamente para o processo de ensino aprendizagem em Libras. Estas situações de interação continuarão sendo discutidas, principalmente quanto ao uso do vídeo por facilitar questionamentos sobre adaptações de instrumentos. Além da movimentação da estudante que julgamos como interrupção do fluxo da comunicação e da aula. Dessa forma, com a finalidade de obter a opinião de Fernando sobre a situação ocorrida e a relação dessa ação com a sua prática docente.

Eixo 4: Tipo de situações selecionadas para a autoconfrontação com Fernando

Após a gravação da aula e a descrição das situações nos tópicos anteriores, foram selecionadas quatro sequências principais para serem discutidas na autoconfrontação. Cada uma foi escolhida por retratar um tipo de situação inédita ou regular durante a aula, como descrito no Quadro 35.

Quadro 35 - Sequências selecionadas a partir dos objetivos da pesquisa identificadas na aula de Fernando

Nº da situação	Sequências selecionadas
Sequência 1	Após dividir a turma em 3 grupos, Fernando bateu palmas e apontou para o vídeo que estava sendo apresentado. O vídeo possuía legendas e mostrou o docente realizando os sinais que foram ensinados na aula e alguns outros sinais de contexto semelhante. Alguns alunos assistiram até o final, mas a maioria observou inicialmente e desviou o olhar para o grupo para dialogar sobre a atividade.
Sequência 2	Ao escrever “homem” e “pequeno” no quadro, Fernando perguntou qual sinal é referente à essa composição. Um estudante fez uma datilologia semelhante à “anão”, mas não ficou compreensível. O docente solicitou que ele repetisse. Então o aluno realizou corretamente: “anão”. Todos da turma sorriram e, logo após, o professor respondeu que não estava correto. Outro aluno fez a datilologia “criança” e obteve a confirmação da resposta.
Sequência 3	Uma estudante chamou a atenção do professor para informar que precisaria sair mais cedo e teve a saída concedida. Ela levantou da cadeira com a mochila nas costas, ficou em pé na direção da monitora e estabeleceu uma conversa breve, assinou um papel, e só após, atravessou a sala em direção à saída. Fernando aguardou ela terminar de sair para continuar a aula.
Sequência 4	Ao diferenciar os sinais “ocupado” e “não posso”, após a datilologia de cada palavra, Fernando realizou os sinais somado à movimentação labial de cada palavra em Português.

Fonte: Autora (2023)

A primeira sequência foi escolhida por estar relacionada com o objetivo de desenvolvimento e adaptação de instrumentos devido ao uso pontual do vídeo em sala e pela forma heterogênea como os estudantes interagiram com ele. A seleção desta sequência acerca do uso do vídeo é para compreender melhor o uso deste no cenário remoto e sua manutenção no retorno ao presencial. Assim, algumas perguntas realizadas foram: (1) Qual foi o objetivo esperado ao passar o vídeo em aula?.

A segunda sequência foi selecionada para representar as estratégias de interação e comunicação por retratar estratégias bilíngues de interação com humor. Essas formas de interagir ocorriam com frequência na aula. Desse modo, algumas perguntas foram: (1) Como você costuma utilizar o espaço da sala de aula?; (2) Como você costuma usar o humor nas aulas?

A sequência seguinte foi escolhida por ter ocorrido algo inusitado, houve uma movimentação da estudante que parece ter influenciado na pausa da aula. Julgamos importante dialogar sobre a ação da estudante para a prática docente, naquele momento. Nessa oportunidade, foi possível estimular a reflexão sobre a interação com estudantes na aula observada, assim como, no ensino remoto. Por isso, algumas perguntas foram: (1) Como você compreendeu a movimentação dela?; (2) O que você fez para retomar a atenção da turma?

A última sequência aprofundaria as formas linguísticas e estratégias pedagógicas e foi selecionada para representar o último objetivo. Possíveis perguntas, foram: (1) Onde aprendeu a conduzir a aula dessa maneira?; (2) Sabe se outros professores também conduzem assim?

As sequências de autoconfrontação são descritas a seguir, sendo atreladas à análise por núcleos de significação que apresenta mais proximidade temática.

4.2.2.2 Entrevista com autoconfrontação de Fernando

A análise da entrevista com Fernando resultou em quatro núcleos de significação que são apresentados para aprofundar as temáticas discutidas em torno do fazer profissional de Fernando (Quadro 36).

Quadro 36 - Indicadores e Núcleos de significação da entrevista final de Fernando

Núcleos de significação	Indicadores
<i>“Então assim, temos o intérprete, temos a presença dele(:::), mas ainda fica muito difícil.”</i>	Palavras novas em Pedagogia
	Escrita no ensino básico
	Textos difíceis no mestrado
	Prejuízo com amigo surdo em Pedagogia
	Estudos complementares
	Acessibilidade na UFSC
	Outros na formação básica – intérprete

	Experiência em Pedagogia
	Acessibilidade em Letras/Libras
	Intérprete no mestrado
	Outros do mestrado
<i>“Então foi um período muito ruim, foram dois anos que, nossa!!”</i>	Instabilidade de internet de estudantes
	Tempo como elemento de sentido
	<i>Classroom</i> no remoto
	<i>WhatsApp</i> no remoto
	Tempo de uso do vídeo de revisão
	Vídeo no remoto
	Câmeras no remoto
	Crescimento de interações remotas
	Diferenças nas relações presencial e remoto
	Vídeo no remoto
	Avaliação no remoto
	Trabalho em sala de aula
	Relação institucional
	Função do monitor palma-atenção
<i>“Parece que o interesse potencializa a troca.”</i>	Aderência da tecnologia após pandemia
	<i>WhatsApp</i> no uso atual
	Vídeo e acessibilidade digital dos alunos
	Existência do vídeo
	Vídeo como instrumento
	Formato da sala
	Vídeo em aula
	Atividade
<i>“Acho que eu sempre funcionei assim.”</i>	Atenção em sala
	Brincadeiras
	Avaliação entre as turmas
	Turma com saída de alguém
	Autoavaliação na pesquisa
	Outros professores
	Estudantes e a monitora no papel de auxílio
	Estudante interrompendo a aula

Fonte: Autora (2023)

“Então assim, temos o intérprete, temos a presença dele(::), mas ainda fica muito difícil.”

Este núcleo aborda um pouco da acessibilidade na trajetória de estudos de Fernando, desde o ensino básico até o mestrado, que ele está atualmente cursando. Fernando comentou ter experienciado três cenários diferentes de acessibilidade: sem intérprete, com intérprete e com acessibilidade total.

Do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, Fernando estudou em uma escola especial. Já a partir do quinto ano até o ensino médio, o participante passou para uma sala inclusiva com aulas de reforço no contraturno. Contudo, essas aulas não ofereciam a ele a inclusão desejada: *“era muito bom, a gente fazia as atividades. Mas o que era interessante era justamente na sala de aula.”*. Informando que durante as aulas não havia participação efetiva e durante o contraturno havia apenas a realização de atividades.

Em sala, Fernando estava presente mas continuava sem acesso adequado para compreender os assuntos e interagir com a turma. Na ausência do intérprete como elemento

mediador da aprendizagem, o Português escrito foi a ferramenta possível de comunicação e ensino. Porém, por ser um recurso de perspectiva oralista que Fernando utilizou como segunda língua, a compreensão do sentido nem sempre foi garantida, como ele comenta no trecho seguinte: “*((balança a cabeça com negativa forte)) Foi muito difícil, foi na base da leitura. É, tinham palavras novas que eu não conhecia, principalmente no curso de Pedagogia.*”

A ausência do intérprete se manteve durante o curso de Pedagogia. Apenas Fernando e mais um amigo eram surdos em sua turma e ambos se sentiram prejudicados por não ter sido ofertada a acessibilidade ao curso. Muito conteúdo foi perdido durante os quatro anos de graduação.

O segundo cenário de acessibilidade vivido por Fernando pode ser considerado o mestrado. Ele é o único surdo e a turma é composta por pessoas que ele reconhece como amigos. Estão disponíveis para ele dois intérpretes durante as aulas. O que diferencia esse cenário para o anterior é o momento histórico em relação à promulgação da Lei de Libras em 2002 e seu decreto em 2005. A partir dessas datas, a acessibilidade linguística passou a ser obrigatória em todos os setores sociais, assim como na educação. E esse marcador histórico social também diferenciou a possibilidade de acessibilidade nos estudos de Fernando.

Agora no mestrado, Fernando conseguiu ter direito ao intérprete, para que o conteúdo e o sentido da discussão em sala de aula fossem acessados por meio da Libras.

“Então assim, temos o intérprete, temos a presença dele(:::), mas ainda fica muito difícil.”

Ao expressar sobre essa experiência, Fernando nos demonstrou o quanto ter intérprete é importante para os estudos, mas sua presença não dá conta de todas as suas necessidades. Assim como, a existência de relações de amizade “*ajuda um pouco*”, mas não diminui algumas barreiras.

Essas barreiras podem ser provenientes da diferença linguística, que o individualiza em aula na forma de comunicação e o distingue da forma de expressão utilizada pela maioria. Acreditamos que a barreira permanece na atividade de leitura e compreensão de textos. Muitas vezes são atividades que não são realizadas com o acompanhamento do intérprete. Além disso, os textos podem conter palavras com significado desconhecido pelo participante.

Já o terceiro cenário pode ser caracterizado por haver uma acessibilidade total através da Libras e essa experiência ocorreu na graduação à distância de Letras/Libras. A realidade de acessibilidade total foi considerada como a ideal para Fernando, fazendo-o ter vontade de copiar o modelo para sua experiência de mestrado na UFPE. Neste modelo, tudo é disponibilizado de forma inclusiva: a comunicação e os textos.

Neste núcleo, percebemos que a historicidade influenciou de forma tangencial na

acessibilidade linguística no Brasil a partir da Lei de Libras e, conseqüentemente, interferiu na experiência singular de Fernando. A discussão aqui apresentada também provoca a reflexão se a presença do intérprete é sinônimo de garantia de acessibilidade, em busca de ampliar a compensação social para as pessoas surdas.

“Então foi um período muito ruim, foram dois anos que, nossa!!”

O período remoto foi um momento em que o processo de ensino-aprendizagem era mediado exclusivamente por recursos tecnológicos. Neste núcleo, detalhamos quais elementos compõem o cenário remoto e como eles influenciaram a atividade profissional de Fernando.

Fernando comentou sobre o *Google Classroom*, o *WhatsApp* e o *Google Meet* como ferramentas que mediam a comunicação remota. O *Google Classroom* era utilizado para colocar materiais da disciplina à disposição dos alunos, como: vídeos, *links do Youtube*, vídeos editados por ele, séries, entre outros. Já no *WhatsApp* havia um grupo com a turma com o objetivo de facilitar a prática da Libras. Ambos os recursos mediam a comunicação assíncrona. O *Google Meet* era o único que veiculava os encontros síncronos e o que proporcionou maiores dificuldades no uso.

Para a comunicação síncrona em sala remota era necessário que as câmeras estivessem habilitadas. Contudo, Fernando cita três fatores que influenciaram para a não abertura das câmeras por parte dos estudantes: o regulamento da UFPE que não autorizava a obrigação do uso de câmeras, a instabilidade da internet e a ausência de conhecimento sobre a cultura surda.

Esses elementos construíram um cenário de pouca e difícil interação em Libras no momento de aula. Mesmo que o docente pedisse as câmeras abertas, alguns abriam e outros apenas assistiam. Isso transformou o modo de dar aulas de Fernando: antes era mais dialogada, no remoto se aproximou de uma proposta expositiva, como ele demonstra no seguinte trecho: *“Eu já chegava falando em Libras. Então os alunos tinham que prestar atenção em mim, sem entender ou não. Fazer o quê? ((vencido pelo cansaço)).*

A avaliação constante dos estudantes durante a aula também não foi possível. A interferência do docente para dar dicas que melhorem o desempenho dos estudantes na sinalização ficou restrita aos momentos de atividades avaliativas, quando eles abriam as câmeras.

O docente relatou diversas frustrações atreladas ao cenário de ensino remoto que modificaram sua didática de uma forma dialogada para mais expositiva e de uma avaliação contínua para pontual.

A mediação por tecnologias impôs um jeito de se relacionar no remoto de uma maneira

que a quantidade de barreiras comunicacionais só aumentou para a pessoa surda: *“foi um período muito ruim, foram dois anos que nossa!! ((sensação de tempo longo)).”*

De toda forma, é importante reconhecer que o período de distanciamento provocou o crescimento de muitas atividades remotas, como palestras, encontros e cursos à distância.

Com o retorno ao presencial houve um alívio para o retorno do contato em sala de aula, apesar da aderência às tecnologias. Quando perguntado se as tecnologias facilitam o processo de trabalho, Fernando respondeu: *“Sim, nossa! Ajuda muito! Amplia muito, acho que o conhecimento, a aprendizagem realmente acontece. Acho muito importante, principalmente para as relações.”*

Dessa forma, continuam sendo utilizadas o *WhatsApp*, o *Google Classroom* e a *live*. O *WhatsApp* está sendo utilizado para mandar algumas informações e imagens que facilitem a prática e comunicação rápida com os estudantes, assim como a comunicação da monitora com estes. Já o *Google Classroom* continuou com o armazenamento dos dados da disciplina. Já a *live* é externa à disciplina. Ela apareceu por meio de um convite do docente para que os estudantes participassem de um evento sobre o Dia do Surdo. Quanto à *live*, Fernando informou que essas informações precisam ser compartilhadas para que os estudantes possam gostar e se interessar mais pela língua de sinais. E, acredita que esses eventos recebem a aderência dos estudantes por possuir acessibilidade ao ouvinte por intérprete ou participante que utilize a fala oral.

No geral, recursos digitais, plataformas, e tecnologias não garantem a acessibilidade. Fernando encontrou um cenário normativo e com limitação nos recursos que não lhe proporcionaram um uso plural e mais eficaz à realidade surda. Já no cenário presencial e sem a dependência das tecnologias, o uso desses instrumentos permanece, mas é moldado ao perfil da comunicação surda e, assim, potencializa a prática docente.

“Parece que o interesse potencializou a troca.”

Este núcleo aprofunda um pouco a discussão sobre as práticas presenciais observadas em sala de aula que foram identificadas como ou relacionadas às estratégias pedagógicas. Dessa forma, abordamos a atividade realizada em sala, o vídeo transmitido, a relação com a turma no quesito de brincadeiras e chamadas de atenção, e a avaliação entre turmas.

Na atividade observada a turma foi dividida em três grupos. Cada grupo ficou responsável por pensar sinais simétricos ou sinais assimétricos. Fernando disse realizar a atividade dessa forma a muito tempo e que gosta da proposta. Em sua realização é possível que os estudantes dialoguem, vejam, avaliem e corrijam a sinalização uns dos outros quando necessário. Além disso, a prática da atividade facilita a compreensão dos conceitos trabalhados em aula. Ainda, Fernando comentou que a escolha pela atividade depende de cada turma. O

docente costuma observar o curso e os alunos e, assim, estabelece se será possível realizar a atividade ou não. Ele disse que gosta da atividade, alcança os objetivos que pretende e que, por isso, não acredita que tenha algo a ser aperfeiçoado.

Após a orientação da atividade e formação dos grupos, Fernando organizou e transmitiu o vídeo com vocabulários. Alguns estudantes na turma observaram o vídeo até sua finalização, e outros observaram um pouco e depois iniciaram a discussão sobre a atividade. Em entrevista, Fernando comentou: *“É para estar disponível para eles realmente verem o sinal, procurar e pesquisar outros sinais a partir desse estímulo”*. Nos pareceu que o participante nos informou sobre a importância dos estudantes assistirem ao vídeo para revisarem e ampliarem o vocabulário, mas não sabemos se ele gostaria que a turma assistisse até o final.

Este tópico sobre o vídeo e a atividade em sala de aula retoma a primeira sequência observada junto ao participante. Fernando assistiu a sequência até o final e, logo após, comentou: *“Foi uma atividade, né. Uma atividade prática. Primeiro a gente mostrou o vídeo, para eles copiarem do vídeo, para eles aprenderem sobre simetria e assimetria. Cada grupo. Aí eles tinham esse momento para eles poderem avaliar se estavam fazendo certo ou não esses sinais.”*

Com esse enunciado, Fernando revela o objetivo de revisão dos conteúdos relacionados ao vídeo apresentado junto à atividade, caracterizando este como um instrumento planejado para o auxílio da aprendizagem de seus estudantes. A entrevista parecia ocorrer de duas maneiras diferentes, questionamentos a Fernando que o levava a explicar sobre sua atividade, sua história ou a experiência surda, que eram respondidas de forma aprofundada. Ainda, ele complementou sobre o uso do vídeo: *“É bom ver porque lembra, porque, às vezes, acontecem erros(::). É um vídeo para estar disponível para eles realmente verem o sinal, procurar e pesquisar a partir desse estímulo [...]”*. Porém, em perguntas que provocavam uma autorreflexão, suas respostas foram breves:

Pesquisadora: “Como está sendo a experiência de se observar em sala de aula?”.

Fernando: “Ok, eu já tenho anos de experiência”.

[...]

Pesquisadora: “Você pensa se tem algo que você modificaria na atividade que foi proposta?”

Fernando: “Não, eu continuaria ((firmeza)) [...] é o meu jeito [...], eu considero normal”. (trecho da transcrição da segunda entrevista com Fernando)

Fernando caracterizou como “*normal*” sua proposta de atividade. Acreditamos que com o tempo de experiência na atividade, a forma de interagir e de utilizar os recursos didáticos já estão acomodadas ao seu próprio jeito e interesse profissional e, por isso, ele costuma agir com naturalidade.

O diálogo sobre as brincadeiras em sala de aula foi abordado na segunda sequência. Esta sequência refere-se ao momento de interação em que o estudante responde “*anão*” à solicitação da composição de “*homem*” e “*pequeno*” realizada por Fernando.

Sobre as brincadeiras, Fernando comentou que costuma observar alguns alunos sempre brincando durante a aula, utilizando o assunto da aula para fazer piadas. Porém, ele informou que costuma pedir que as brincadeiras sejam cessadas.

Por outro lado, ao assistir as sequências da autoconfrontação, Fernando pareceu se divertir com as cenas, sorrindo junto aos momentos de humor. Muitas vezes, na aula observada, as brincadeiras também partiam do próprio docente. Apesar de Fernando demonstrar seriedade na entrevista, ele parece usar o humor com bastante frequência na aula, o que favorece uma relação de proximidade com os estudantes.

O uso do humor também possui a função de contribuir com a aprendizagem do uso da Libras, pois estimula o uso dos sinais para manter o diálogo.

Além do diálogo sobre humor, que detalhamos na discussão do núcleo, o uso do espaço na sala de aula também foi de interesse do participante ao observar o vídeo:

“Então, eu uso mais essa questão do deslocamento na sala, utilizando o espaço para poder ver melhor a sinalização, se conserta ou não. Então utilizo isso para avaliar. Então os alunos acabam fazendo a datilologia e eu não enxergo direito, então vou até lá. Nesse formato de U na sala, para a gente poder fazer essa troca. Então eu utilizo também essa forma de organização da sala para poder circular.” (trecho retirado da segunda entrevista com Fernando)

O aproveitamento do formato da sala para interação com os estudantes foi observado e agora, confirmado pelo docente como uma atividade intencional. Quando se pediu para comparar com a organização da aula no contexto remoto, Fernando expressou da seguinte forma: *“Era muito difícil. Eram **muitas barreiras**, às vezes atrapalhavam. O remoto é **muito ruim**. Eu acho que o presencial, ele tem essa interação maior entre os alunos, acho que maior que o remoto.”*

Dessa forma, Fernando ressaltou as diferenças nas modalidades de ensino, enquanto no remoto houve pouca interação devido às barreiras na comunicação por Libras, no presencial cada estudante podia ser visto e acompanhado em sua sinalização. Além de poderem interagir uns com os outros e facilitar a manutenção do campo atencional.

Outros dois elementos em sala podiam auxiliar neste último processo: o formato da sala em ‘U’, utilizado com frequente deslocamento do docente para observar a sinalização de cada estudante e a ação de bater palmas para iniciar a aula ou sinalizar a comunicação após uma ruptura da mesma. Ele percebeu a forma de linguagem “bater palmas” como eficaz para turmas ouvintes e lembrou que utiliza essa ação desde que tinha 17 anos.

Na avaliação entre turmas, Fernando se deu conta que a constante troca de informações entre ele e os alunos aumentou o interesse deles pela disciplina. Ele lembrou que a turma anterior não despertou interesse e que tinham muita dificuldade e pouco aproveitamento. Já na turma que foi observada, alguns alunos já tiveram contato com a língua de sinais e

demonstraram maior interesse em sala, o que ocasionou mais trocas e maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento na Libras.

No próximo núcleo, aprofundaremos sobre a interferência de outros na construção didática de Fernando.

“Acho que eu sempre funcionei assim.”

Este núcleo se concentra nas contribuições ou não de outros para a atuação profissional de Fernando. Será discutida a relação de Fernando com os estudantes, com a monitora, com outros professores.

Em sala foi observada uma situação demonstrada na terceira sequência. Em que a saída de uma estudante interrompeu a comunicação do docente em sala. A estudante chamou a atenção do professor e sinalizou que precisaria sair mais cedo. Isso fez com que o docente parasse de se comunicar sobre o assunto na aula para atender a necessidade daquela estudante. Após o diálogo, a estudante colocou a bolsa nas costas, se levantou e foi à monitora para assinar um papel (não se sabe se foi o TCLE ou a presença). Fernando parou a aula e esperou que ela terminasse sua saída para retomar a aula.

Fernando nos alertou para a importância da visibilidade para o ensino da Libras. Ele citou dificuldades, como o deslocamento de estudantes dentro da sala de aula enquanto ele estava sinalizando: *“quando o aluno sai e eu estou sinalizando, ele passa na frente, às vezes, distrai. O de trás também perde esse conteúdo, então é melhor realmente, primeiro sair pra depois começar.”*

A atenção por meio da visualização foi fundamental para o ensino de Libras e Fernando recorreu a outras formas de linguagem para retomar a atenção visual ao foco da aula: *“Então você viu que eu bati palma, né? Porque eles esqueceram de olhar pra mim.”*. Comentou sobre o momento que a estudante finalizou o deslocamento para a saída e ele desejou retomar a aula.

Toda essa movimentação da estudante foi entendida pelo docente como uma interrupção. Principalmente porque demandou sua atenção visual para outro foco que não o conteúdo da aula e pela demora na saída que pode ter distraído e impedido a visualização dos demais estudantes.

Fernando comentou que a via visual de comunicação sempre foi extremamente importante para ele durante as aulas, mas para isso também é importante que o estudante colabore com a manutenção do campo visual. Opinando sobre qual seria a melhor conduta dos estudantes, ele orientou: *“ele precisa avisar de forma discreta e sair rápido. Pedir licença e sair, de forma rápida”*. Nesse sentido, entendemos que quanto menor a distração visual sobre o conteúdo da aula, melhor para a manutenção da atenção da turma à aprendizagem. Nessa situação, a

monitoria assume a função de acolher as demandas que não se referem diretamente ao conteúdo da aula. Fernando expressou que seria ideal que os estudantes falassem com a monitora e depois ele fosse informado, assim não interromperia a aula.

Também foi citado por Fernando que os estudantes poderiam colaborar em sua atividade docente com a manutenção do contato com a língua de sinais, a partir da participação em projetos de extensão, em *lives* e em encontros. A monitoria também é considerada por Fernando como um espaço propício para aprofundar o interesse e a aprendizagem em Libras. Percebemos que o interesse dos estudantes para trocar informações e interagir em sala de aula e o interesse além da sala de aula é benéfico ao docente para possivelmente facilitar o aprofundamento das discussões e atingir um objetivo maior e pessoal: a promoção da acessibilidade por meio da Libras.

Em relação às interações com outros professores para troca de informações e compreensão do cenário profissional, Fernando expressou que isto pouco acontecia. Assim, quando este foi questionado sobre ter conhecimento da atuação dos demais colegas sobre a ação de bater palmas, de utilizar vídeos, de cuidado à visibilidade em sala de aula e de metodologia, suas respostas eram maioria negativas ou generalizadas. Portanto, é evidente que houve pouca troca com os pares no contexto remoto e a frequência parece ser mantida no presencial. De certo, podem existir limitações no contexto que não favoreçam a interação de Fernando com outros docentes e não são possíveis ser identificadas na pesquisa. Essa situação pode proporcionar um certo isolamento no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, uma menor possibilidade de emergência de ZDPs na atuação profissional de Fernando.

A última sequência, correspondente à diferenciação dos sinais “*ocupado*” e “*não posso*”, não foi mostrada porque a entrevista chegou no tempo limite combinado e Fernando possuía um compromisso em seguida. Não houve prejuízo na pesquisa em detrimento desse fato, visto que as demais sequências proporcionaram uma discussão ampla.

Na entrevista, Fernando comentou formas dos estudantes e da monitora colaborarem com a sua atuação docente, por outro lado, demonstrou pouca aproximação com outros docentes e firmeza em alguns momentos autoconfrontativos.

Foi observada uma posição de muita firmeza nas perguntas sobre a manutenção ou a modificação das atividades e da forma de apresentação do vídeo. Entendemos como uma postura de defesa do próprio jeito de atuar. Compreendemos que não há como ignorar o contexto de relação surdo-ouvinte estabelecida na entrevista e que isso frequentemente promove uma relação de poder. Buscando amenizar essa situação, foi reforçado no início da entrevista que a função da autoconfrontação é ser um espaço de estímulo para que ele mesmo

elaborasse a opinião sobre seu próprio trabalho, não sendo um espaço de julgamentos. Contudo, percebemos que Fernando pode ter se comportado firme e defensivo e sem demonstrar possíveis vulnerabilidades.

Comparações e diferenciações entre núcleos

Ao explicar sua trajetória de estudo, Fernando trouxe detalhes de como utilizar o Português escrito não se torna, para ele, uma boa estratégia de inclusão, visto que podem haver muitos signos novos que não tiveram seu significado cultural compartilhado. Essa reflexão pode ser expandida para o processo de ensino remoto, pois o cenário articulado utilizou a lógica ouvinte: não utilização frequente de câmeras e mediação pelo português escrito.

A tecnologia pode vir a potencializar espaços de aprendizagem em Libras quando seu uso respeita a forma de expressão da cultura surda. A importância desses mediadores foi percebida por Fernando muito antes do momento pandêmico. Ele já utilizava vídeos, *Google Classroom* e outros recursos digitais. Contudo, a forma como as relações foram construídas no ensino remoto lhe ofereceram pouco suporte para a realização de aulas à sua maneira, a qual ele acredita ser eficaz à aprendizagem de Libras.

De volta ao presencial, Fernando orientou os estudantes a utilizarem a Libras, mas também foi percebido o uso do Português como suporte à aprendizagem dos estudantes como, por exemplo: o movimento labial correspondente ao sinal ensinado, a escrita do Português no quadro branco e a atividade em grupo que facilitou a comunicação oral em Português.

O uso do Português dialoga com a perspectiva histórico-cultural quando está em função da aprendizagem de Libras. Sendo uma referência natural dos ouvintes para promover o conhecimento novo, nesse caso, a Libras.

Em sala foi observado diversos elementos que contribuíram intencionalmente ou não para a manutenção do campo atencional dos estudantes, tão importante para a manutenção da emergência de possíveis ZDPs. A saber: ação de bater palmas, formato da sala em U e brincadeiras entre estudantes e docente. O contato visual entre docente e graduandos foi fundamental para Fernando compreender em quais momentos havia dispersão da turma ou em quais momentos a atenção era retomada. Como consequência, isso nos fez perceber ainda mais as dificuldades das aulas remotas, porque nelas a visualização dos alunos por parte do docente era bem reduzida.

Na entrevista, o posicionamento de Fernando como firme e defensor da sua forma de trabalhar nos deu indícios que Fernando parece ter atingido uma estabilidade entre as atividades que propõe e os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar. Assim, o profissional se sente

satisfeito com sua prática.

4.2.3 Análises sobre os dados construídos com Inês

Neste tópico serão descritas as análises dos dados provenientes da observação de aula e da entrevista com autoconfrontação com Inês.

4.2.3.1 Análise da observação de aula de Inês

A gravação da aula foi realizada no dia 5 de dezembro de 2022, às 8h em uma sala no CAC da UFPE, e durou aproximadamente 1 hora. Esta aula correspondeu ao período letivo de 2022.2 da graduação, ocorrendo no início do semestre. A aula fez parte da disciplina Libras 3 e trabalhou o tema: Aspectos sintáticos da Libras. Estavam presentes a pesquisadora, a professora e, em média, 19 estudantes de maioria surdos, diferente das outras aulas. Não havia intérpretes, nem foram identificados monitores.

Para o registro, foram utilizadas duas câmeras: uma ao fundo da sala com foco principal na professora e outra na frente da sala com foco principal nos alunos. A pesquisadora buscou realizar a menor intervenção possível no ambiente. No início da aula houve uma explicação sobre a pesquisa e distribuição dos TCLEs e, ao final, aconteceu novamente a explicação (para alcançar quem chegou depois do horário) e a recolha dos termos assinados. Todos os participantes da aula autorizaram a participação na pesquisa.

No momento da aula, a UFPE retornou a orientação para o uso obrigatório de máscaras em ambientes fechados. A professora não utilizou máscara durante a aula e a maioria dos estudantes a utilizou a todo tempo, abaixando apenas quando iria sinalizar. As cadeiras dos estudantes estavam posicionadas em U com abertura para o quadro.

Em comparação com os outros participantes, esta aula foi menor porque a docente pausou a aula por um tempo determinado para solucionar questões da coordenação e depois retornou. Consequentemente, foram obtidos menos dados identificados na análise de aula. A seguir são apresentadas as análises por meio dos eixos de observação.

Eixo 1: Uso de instrumentos

Os instrumentos utilizados e comentados em sala de aula foram descritos de acordo com o Quadro 37 quanto ao tipo: material e virtual. Essa divisão é apenas para fins didáticos, serão demonstrados nos exemplos abaixo que os instrumentos são utilizados com frequência em conjunto e, assim, extrapolam essa classificação na prática.

Quadro 37 - Lista de instrumentos observados na aula de Inês

Tipo de instrumento	Instrumento
Material	1 – Projetor
	2 – Computador
	3 – Quadro branco
	4 – Piloto
Virtual	1 – <i>Slide</i>
	2 – <i>Classroom</i>
	3 – <i>E-mail</i>

Fonte: Autora (2023)

O projetor transmitiu a apresentação de *slides* que esteve presente durante toda a aula. Os *slides* possuíam imagens e pequenos textos em Português escrito, que foram utilizados com apontações e sinalização. Cada apresentação de *slide* foi ponto de partida para explicação do assunto e debate entre a docente e os estudantes. A participante utilizou *slides* como orientador do tema e, logo em seguida, seguia em comunicação com a turma sem a mediação deste instrumento. A atenção voltava à projeção quando iria ocorrer uma mudança no assunto da discussão.

O quadro branco recebia a projeção dos slides e também servia para a escrita de poucas palavras em Português com a caneta piloto. Como exemplo, a partir da discussão sobre diferentes formas de apontações, um estudante correlacionou os sinais de referência discutidos em sala com as palavras “*este*” e “*esse*” no Português. Então a docente escreveu no quadro as palavras “*este*” e “*esse*” e questionou à turma se concordam com o posicionamento do colega.

O *Google Classroom* e o *e-mail* foram comentados ao final da aula quando uma estudante questionou a professora se os *slides* da aula seriam enviados para a turma. Neste momento, a docente informou seu funcionamento didático: ela costuma enviar a programação da disciplina por *e-mail*, depois dá algumas aulas e só após os estudantes compreenderem o assunto, os *slides* são postados no *Google Classroom*. Ela orientou que eles não estudassem pelos *slides*, mas fizessem as leituras e contribuíssem com as discussões em sala, primeiramente.

Dos recursos em aula e na primeira entrevista, podemos verificar que a função do *e-mail* foi substituída pelo *Google Classroom* no período remoto e continuou sendo usado no retorno ao presencial. O uso de *slides* se manteve como comentado pela participante na primeira entrevista, para incitar a discussão da aula, acompanhada do quadro e piloto para a escrita de poucas palavras que possam despertar o interesse dos alunos.

Na aula, não foi observada nenhuma referência à uma recomendação de leitura, como a participante relatou que costumava fazer. Porém, se entende que a gravação fez parte de uma das primeiras aulas do semestre em que ainda estava sendo apresentada a programação de conteúdos da disciplina e, posteriormente, poderiam acontecer sugestões de leituras.

O projetor, o computador e o slide formaram um conjunto, visto que trabalharam juntos para a docente atingir seu objetivo. Estiveram semelhantes o quadro branco e o piloto. Ambos os grupos auxiliaram a docente a trazer o conteúdo da aula de forma visual, a partir de imagens e pequenos textos. Compartilham desse objetivo o *Google Classroom* e o *e-mail*, embora eles não interfiram em contexto de sala de aula como os primeiros, mas sim à distância, quando os estudantes desejam acessar os conteúdos em casa.

Acreditamos que o slide e o *Google Classroom* têm ênfase no diálogo a partir da entrevista com autoconfrontação. O *slide* é um instrumento comumente usado pela docente, mas que pode ter a sua forma de uso modificada ao longo do tempo. O *Google Classroom* foi mais utilizado recentemente, logo após o período de pandemia e será interessante investigar como ocorreu e ocorre sua utilização hoje.

Eixo 2: Formas de linguagens observadas

A comunicação nesta aula era mais fluida e ocorreu em Libras durante todo o tempo. Não necessitando com tanta frequência de adaptações na linguagem, como foi observado nos demais participantes. As formas de linguagem serão descritas a seguir de acordo com a sua orientação ao conteúdo e à comunicação, respectivamente. Em relação ao conteúdo foram descritos os objetivos e formas de linguagem que aparentam estar relacionados aos conteúdos de aprendizagem em Libras, como detalhados no Quadro 38.

Quadro 38 - Objetivos e formas de linguagens orientadas ao conteúdo identificadas na aula de Inês

Linguagens orientadas ao conteúdo	
Objetivos	Formas de linguagem
• Estímulo ao debate • Direcionamento de foco	Português escrito Ênfase no sinal de “atenção” Datilologia Balançar/Levantar a mão

Fonte: Autora (2023)

O objetivo de estímulo ao debate foi assim nomeado por considerar uma ação em que foi utilizada uma forma de linguagem para incitar os estudantes a dialogarem sobre determinado tema da aula. Foi identificado o Português escrito, como exemplificado no quadro 39 a seguir.

Quadro 39 - Exemplo de situação de estímulo ao debate identificado na aula de Inês

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Português escrito	Após um estudante relacionar as sinalizações com as palavras no Português “este” e “esse”, a docente escreveu no quadro essas palavras e retornou à turma questionando se eles concordavam com a opinião do colega.

Fonte: Autora (2023)

Este exemplo foi considerado como estímulo ao debate, pois Inês pareceu aproveitar a

informação trazida pelo estudante e enfatizar a informação escrevendo as palavras no quadro. Essa ação pareceu facilitar que todos visualizassem o que foi dito com o objetivo de manter o diálogo por Inês convidar os outros da turma a responderem a essa ideia.

Ações de direcionamento de foco foram assim nomeadas por serem ações com a intenção de chamar a atenção para um conteúdo que estava sendo sinalizado ou iria ser ou para especificar o campo semântico do enunciado. Podemos observar as formas de linguagens descritas no quadro 40 seguinte.

Quadro 40 - Formas de linguagens orientadas ao direcionamento de foco identificados na aula de Inês

Forma de linguagem enfatizada	Descrição de situação
Ênfase no sinal de “atenção”	Antes de trazer um direcionamento novo à discussão, a docente sinalizou três vezes o sinal “atenção”, intensificando a expressão gradualmente. Logo após, ela orientou que nem sempre a configuração de mão combinava com a situação em que estiver havendo o diálogo.
Datilologia	Ao iniciar a aula explicando que o assunto iria ser relacionado à forma de comunicação, ou seja, ao “discurso”, a docente realizou o sinal, em seguida, fez a datilologia da palavra e pareceu orientar que costuma usar o sinal realizado correspondente ao sentido da palavra “discurso”.
Balançar/ Levantar a mão	Um estudante levantou a mão e a balançou para chamar a atenção da professora para comentar sobre o assunto. Como por exemplo: “ <i>eu entendi como se fosse combinar, se o sinal combina com os lugares de referência</i> ”.

Fonte: Autora (2023)

O primeiro exemplo é incluso como objetivo de direcionamento de foco, pois a repetição do sinal de atenção, junto com a graduação na ênfase da expressão pode influenciar o despertar da curiosidade e da atenção dos estudantes para o conteúdo que iria ser dito em seguida. Já o segundo exemplo foi identificado assim porque a realização da datilologia parece ter especificado o sentido atribuído ao sinal. Pareceu uma tentativa de não haver dubiedade na compreensão, além de delimitar o assunto principal que estava em debate. Já no último exemplo, compreendemos que o balançar/levantar a mão pode ter o objetivo de trazer para si o foco atencional da docente com a intenção relacionada ao conteúdo da aula. Tanto a docente quanto os estudantes realizavam ações de direcionamento de foco, podendo demonstrar que havia identificação nos interesses dos participantes em aula.

Quanto às linguagens orientadas à comunicação, foi identificado apenas um objetivo e, portanto, foram apresentados no Quadro 41: as formas de linguagem e o exemplo que fez referência à situação de uso. Foi caracterizada a situação em que há adaptações linguísticas que não levam à discussão do conteúdo, mas à comunicação usual em sala.

Caracterizamos a situação por objetivo de orientação da atenção por compreendermos que havia a intenção de capturar o campo visual atencional da turma.

Quadro 41 - Objetivos e formas de linguagens orientadas à comunicação identificados na

aula de Inês

Linguagens orientadas à comunicação		
Objetivos	Formas de linguagem	Exemplo
Orientação da atenção	Balanço das mãos Toque nos ombros	No início da aula, para conseguir a atenção visual dos estudantes, Inês balançou as mãos e solicitou a quem a viu tocar nos ombros de outros colegas, os chamando também para olhar para ela.

Fonte: Autora (2023)

Este exemplo é semelhante ao direcionamento de foco, mas ao realizar ação semelhante (balançando as mãos), a docente pode ter direcionado a atenção para si com o objetivo de comunicar o início da aula e não necessariamente um conteúdo específico do currículo.

Correlacionando com a primeira entrevista, percebemos que esta não aprofundou sobre as formas e os objetivos linguísticos em sala de aula por compreender que não haviam muitas adaptações na linguagem e não ter mencionado dificuldades de interação e domínio da Libras pelos integrantes da aula. Realmente, na aula observada, todos – ouvintes e surdos – pareciam acompanhar o diálogo.

Essas formas de linguagem, tanto voltada ao conteúdo, quanto voltada à comunicação são próprias da modalidade visual. Por exemplo, a datilologia e o balançar das mãos. Dessa forma, elas foram constantemente usadas na aula e são retomadas na autoconfrontação por estarem incluídas em algumas sequências selecionadas.

Eixo 3: Formas de interação e de comunicação

O diálogo foi fluido durante toda a aula. Houve momentos de exposição de conteúdo por parte da professora que com frequência intercalou com a participação dos estudantes na construção e na compreensão do que estava sendo discutido. Predominou o auxílio da docente à aprendizagem dos estudantes, por ela cumprir o papel de incentivar a participação na discussão estabelecida (Quadro 42).

Quadro 42 - Formas de interações em sala de aula identificados na aula de Inês

Formas de interação	Participantes	Exemplos
Auxílio	(estudantes-estudantes)	Explicando os posicionamentos
	(estudantes-professora)	Preocupados com a visualização da sinalização
	(professora-estudantes)	Informação do conteúdo Fornecimento de materiais didáticos Proposta de interação em sala de aula Explica proposta pedagógica Dramatização de situação fictícia
Interação não fluída	(estudantes-professora)	Incompreensão e uso da máscara
Conhecer estudante	(professora-estudante)	Pergunta o sinal e nome do estudante que chega em sala

Fonte: Autora (2023)

Os estudantes interagiram em forma de auxílio uns com os outros e com a professora, explicando seus posicionamentos e participando da aula. A docente foi auxiliada pelos

graduandos por eles estarem colaborando com a didática proposta por ela em sala. Os alunos auxiliaram uns aos outros ao observarem com atenção quem comunicava e depois ao responderem, mantendo o diálogo. Eles também podiam estar se ajudando ao contribuir com a divulgação de suas ideias ao outro, facilitando o outro a ir além do próprio entendimento.

Ao parecerem se preocupar que todos vejam a sua sinalização, os estudantes aparentaram auxiliar uns aos outros para que ninguém ficasse de fora do diálogo da sala, todos pudessem ver e contribuir com a construção do debate. A sala em formato de “U” facilitou os estudantes a se verem, mas, mesmo assim, pareceu ser constante a preocupação de estar sendo visto por todos ao dar a opinião em sala através de movimentos corporais e/ou da sinalização com os braços esticados.

A professora auxiliou os estudantes ao apresentar os *slides* como material didático que poderia contribuir com a visualização do assunto pelos estudantes; como também, ao informar e dar direcionamentos na discussão do conteúdo. Dessa forma, existiram ações por parte da docente que poderiam facilitar na manutenção da atenção dos estudantes à discussão em sala. Como por exemplo, na situação em que Inês orientou um estudante: “*Não é sobre o prédio, é sobre a forma de referenciar*”. Parecendo desejar direcionar o foco do estudante ao foco da discussão da aula.

Com a dramatização de história fictícia, Inês pode contribuir com o entendimento de como acontece a sinalização na prática e facilitar os estudantes perceberem qual tipo de sinalização mais combina com aquela situação. Acreditamos que seja a razão pela qual a docente realizou vários sinais e depois, perguntou qual sinal os estudantes utilizariam. Talvez pela complexidade do tema estudado, o exemplo pareceu aproximar os estudantes ao conteúdo da aula. A contação de histórias foi identificada como importante para a construção de um espaço cultural e simbólico no ensino de nível infantil de Libras (TENOR, DELIBERATO, 2016), observamos que esta função também pode permanecer no ensino superior, pois a contação de histórias observada permitiu exemplificar o conteúdo que estava sendo abordado para auxiliar na compreensão de seu sentido pelos estudantes.

A docente auxiliou a aprendizagem dos estudantes ao ter proposto e incentivado a participação em sala, que comentasse, complementasse ou discordasse do que já estivesse sendo dito: “*Vocês podem discordar pouco ou muito uns dos outros*” porque o Português já está consolidado, mas a Libras ainda não. “*Então me digam como vocês se comunicam usualmente*”. Estas ações podem facilitar o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes e pode criar um ambiente colaborativo em sala de aula. São consideradas auxílio por estimular o exercício argumentativo e de visualização da opinião do outro, ao mesmo tempo que pode estimular o pensamento e

prática da Libras. Para exemplificar, em um momento Inês comentou após dois estudantes ouvintes emitirem opinião em sala: *“E vocês surdos? Qual a experiência de vocês? Discutam porque é a língua própria de vocês.”* Aparentando estimular a participação dos estudantes surdos.

Outra atitude da docente foi explicar aos estudantes como construiu sua proposta pedagógica. Ao conversar com a turma, ela facilita os estudantes a acompanhar melhor a disciplina.

Durante a aula, apenas um discurso não foi compreendido e nesse momento, a estudante estava utilizando máscara facial. A docente questionou se os outros estudantes compreenderam a comunicação da estudante e obteve uma resposta positiva. Mas solicitou que a estudante repetisse o enunciado sem a máscara para que ela a compreendesse melhor. Esse foi o exemplo de comunicação não fluída porque a utilização da máscara pareceu ter interrompido a compreensão das expressões faciais da estudante pela docente.

Há também o rompimento do fluxo da aula na ação de conhecer o estudante que chega à aula após muito tempo do início e Inês para de sinalizar o assunto, se direciona ao estudante dando *“Bom dia”* e questionando se ele havia chegado naquele momento, pois não tinha o visto antes e pergunta o seu sinal e nome próprios. Depois retoma a conversa sobre o assunto da aula. Essa é uma forma dela saber como chamar esse estudante e se referenciar a ele.

Assim como Inês descreveu na primeira entrevista, houve um posicionamento constante dela ao estímulo ao debate, ao desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico dos estudantes. Na aula presencial observada, pareceu que a ação de perguntar foi suficiente para alcançar a participação dos estudantes, diferente do ensino remoto. Momento que ela relatou na entrevista precisar criar atividades para estimular a participação dos estudantes.

Algumas interações são retomadas durante a autoconfrontação, principalmente as de estímulo à participação e à argumentação, por aparentar estarem relacionadas às propostas pedagógicas de Inês.

Eixo 4: Situações selecionadas para a autoconfrontação com Inês

Após a gravação da aula e a descrição de situações nos tópicos anteriores, foram selecionadas 4 sequências principais para serem discutidas na autoconfrontação. Cada uma foi escolhida por retratar uma interação pontual ou recorrente durante a aula, como descrito no quadro a seguir.

Quadro 43 - Sequências selecionadas da aula de Inês a partir dos objetivos da pesquisa

Nº da situação	Sequências selecionadas
----------------	-------------------------

Sequência 1	Ao final da aula, Inês explicou seu jeito de dar aulas, fazendo referência ao <i>slide</i> . Explicou que esse instrumento é apenas para estimular o debate, dessa forma, pretende trabalhar o conhecimento através da comunicação e da discussão incentivada em sala. Uma aluna a questionou se ela enviaria os <i>slides</i> por <i>e-mail</i> e ela respondeu que só após utilizar estes em sala que disponibilizaria o <i>slide</i> no <i>Classroom</i> , mas antes não. E fez o movimento de “ <i>ir-voltar</i> ” da aula ao <i>Classroom</i> e apontou para essa sinalização, parecendo relacionar com o assunto da aula.
Sequência 2	Inês estava estimulando a discussão sobre o assunto e observou a opinião de uma estudante. Logo após, retornou para outros estudantes com a pergunta: “ <i>E vocês surdos? Vocês entenderam ela? Qual a experiência de vocês? Discutam porque é a língua própria de vocês.</i> ”
Sequência 3	Ao estimular a participação dos estudantes em sala e receber a opinião de dois estudantes ouvintes, Inês sinalizou: “ <i>Os ouvintes estão participando, já vieram dois ouvintes, mas nenhum surdo</i> ” e sinalizou algo semelhante a um placar “ <i>2 x 0</i> ”. O que, provavelmente, fez com que três surdos levantassem a mão e participassem também. Logo após, Inês atualizou o placar “ <i>2 x 3</i> ” e sinalizou: “ <i>isso é apenas uma brincadeira, venha mais um ouvinte para igualar</i> ”. E observou a opinião de um estudante ouvinte.
Sequência 4	Inês sinalizou a frase: “ <i>Eu ‘ir’ casa</i> ” e solicitou que os estudantes lhe explicassem como compreendem essa frase. Após observar a opinião de uma estudante, a docente orientou: “ <i>Não é sobre a tradução da Libras para o Português, mas a tradução para a expressão linguística sinalizante, é Libras para Libras.</i> ”

Fonte: Autora (2023)

A primeira sequência foi um acontecimento pontual na aula observada e típica do início da disciplina. Ela foi escolhida por representar o objetivo de desenvolvimento e adaptação de instrumentos por fazer referência ao *slide* como um instrumento de ensino e estudo. Assim como também teve a citação de outras ferramentas como o *e-mail* e *Google Classroom*. A partir dessa sequência, foi possível perguntar: (1) Se ela sempre organizou a disciplina da maneira como descreveu em aula; (2) Se modificaria algo em sua organização da disciplina para o futuro.

A segunda sequência mostrou uma ação da Inês que aconteceu com frequência na aula, o estímulo para que os estudantes emitissem opinião, principalmente, sendo específica aos estudantes surdos, em alguns momentos. Esta sequência foi relacionada ao segundo objetivo por aparentar ser uma comunicação para além do componente curricular e para garantir um espaço de compreensão dos fatores que podem estar relacionados à atitude da docente. Algumas perguntas realizadas na autoconfrontação, foram: (1) Qual o seu objetivo na comunicação realizada nesta sequência?; (2) Você acredita ter conseguido alcançar seu objetivo?

A terceira sequência retratou o estímulo ao debate, que aconteceu com frequência, contudo a forma desenvolvida como um “placar”, aconteceu pontualmente. Esta cena foi selecionada para o objetivo de papel de outros no contexto de ensino por poder demonstrar como a participação dos estudantes pode influenciar no comportamento de Inês. Neste caso, observando que a participação entre ouvintes e surdos estava diferente e estimulando a equidade. Em relação a essa sequência, algumas perguntas foram: (1) Se ela sempre estimulou a participação igualitária entre ouvintes e surdos da maneira como fez no vídeo; (2) O que

poderia fortalecer ou potencializar sua prática docente?.

A última sequência mostrou Inês estabelecendo relações do Português com o assunto debatido em sala e foi selecionada para exemplificar o objetivo voltado à estratégia pedagógica. Este enunciado da docente não foi frequente, mas se repetiu na aula observada. Trazer esta cena para a autoconfrontação facilitou perguntas, como: (1) Qual foi o objetivo em separar o Português da Libras?

As sequências de autoconfrontação são descritas a seguir atreladas à análise por núcleos de significação que apresenta mais proximidade temática.

4.2.3.2 Entrevista com autoconfrontação de Inês

Toda a entrevista foi analisada a partir dos núcleos de significação, resultando em 6 núcleos que são apresentados no quadro 44 a seguir para aprofundar as temáticas discutidas em torno do fazer profissional de Inês.

Quadro 44 - Núcleos de significação e indicadores da última entrevista com Inês

Núcleos de significação	Indicadores
<i>“E Letras/Libras, como professor que se utiliza da língua de sinais, meu conhecimento, então pra mim isso foi uma oportunidade para eu poder ingressar”</i>	Família e acessibilidade
	Acessibilidade escolar
	Conciliação de dois cursos de graduação
	Acessibilidade profissional e trabalho
<i>“Por isso que eu trago a importância de incentivar a leitura. Para ajudar os próprios surdos a terem noções e conhecimentos do seu próprio mundo linguístico. [...] Em relação aos ouvintes, eu estou oferecendo à sociedade o conhecimento da língua”</i>	Disciplinas e perfil docente
	Objetivo da disciplina
	Participação e argumentação
	Administrar a participação
	Organização da disciplina
<i>“Como fazer a interação com as câmeras todas fechadas? Vocês não querem participar da aula? Então eu provocava os alunos para eles ligarem as câmeras e participarem.”</i>	Diálogos no remoto
	Adaptações ao remoto
	Relação com alunos no remoto
	Participação no remoto
	Classroom
<i>“Porque minha estratégia com os alunos é que um responda ao outro, interaja um com o outro.”</i>	Humor na interação
	Estratégias de interação
	Experiência profissional
	Materiais didáticos
	Slides
	Máscara
	Percepção sobre os estudantes
<i>“Porque acho que de fato, eu aparento ser paciente, mas não sou.”</i>	Visão de outros professores
	Autoavaliações
<i>“Acho que são [...] experiências diferentes.”</i>	Percepção dos estudantes
	Monitores
	Intérpretes

Fonte: Autora (2023)

“E Letras/Libras, como professora que se utiliza da língua de sinais, meu conhecimento, então pra mim isso foi uma oportunidade para eu poder ingressar”

Este núcleo comenta sobre algumas dificuldades e oportunidades de acessibilidade

escolar vivenciadas por Inês até o início das suas atividades profissionais.

Inês relatou que quando criança morava em Ouricuri, e sua família é composta por pessoas ouvintes. Ela nasceu ouvinte até que aos 7 meses sofreu uma queda que prejudicou a sua audição. A audição foi diminuindo gradualmente até que aos 4 anos já possuía uma perda severa. Naquela época, ela não oralizava muito e utilizava sinais caseiros, combinados entre a família.

A cidade de residência de Inês não ofertava muitas informações sobre surdez ou serviços específicos a pessoas surdas. Isso fez com que a família se mudasse em busca de maiores informações e melhor acessibilidade. Aos 3 anos Inês já morava em Salvador e participava de uma escola com língua de sinais e fonoaudióloga, mas ainda havia conseguido o auxílio de saúde, pois o benefício era específico do estado de Pernambuco. Isso motivou a família de Inês a se mudar para Recife, o que aconteceu por volta dos seus 7 anos.

Inês comentou que foi em Recife que realmente iniciou os estudos, quando acessou uma escola bilíngue e estudou da primeira até a oitava série. *“Antes não tinha escola nenhuma. Na verdade, eu estive numa escola que tinha ouvintes, mas passei um mês, depois eu me mudei, fiquei cerca de um mês em outra. Esperei crescer”*. Seu contato com a língua de sinais na escola aos 7 anos pode ter facilitado ela a criar o sentido de primeiro contato com a língua de sinais e de ingresso escolar, provavelmente, foi a partir dessa escola que ela sentiu que começou a aprendizagem formal.

No período do ensino fundamental, Inês teve contato com a Libras em cursos de dança, de religião e acesso a vários outros assuntos, mas confessa que a metodologia da escola era simples e que, devido a isso, o conteúdo não era tão bom. Esta realidade torna-se relevante quando Inês vai para uma escola inclusiva no ensino médio: *“Foi um desafio pra mim, [...] o conteúdo era muito aprofundado e eu não tinha essa preparação anterior, então eu tive que me esforçar muito”*.

Inês se sentiu prejudicada por ter precisado de um esforço muito grande para adquirir conhecimentos no ensino médio, apesar de ter tido acesso a diversos conteúdos. *“Porque eu sempre ficava em recuperação, às vezes(:::), eu ia pra prova final.”* Para compensar, ela comentou que não teve descanso, pois realizava leituras todos os dias e tinha aulas de reforço.

Inês entrou na faculdade no curso de Publicidade por influência da mãe. Lá ela ficou por quatro anos até se formar, teve acesso à intérprete e diz que apesar de não ter sido preparada para entrar neste curso, este a ajudou muito na ampliação da sua visão de mundo.

Após seis meses do ingresso de Inês na faculdade, em 2008, abriu o curso de Letras/Libras. *“Eu fiquei curiosa sobre o curso [...] Então eu agarrei essa oportunidade, entrei no curso”*. Ela conciliou os dois cursos por bastante tempo e disse acreditar que isso a auxiliou a se desenvolver. Ela observou que a maioria dos surdos no curso de Letras/Libras estudavam

apenas um curso, diferente dela. Mas essa diferença a fez lidar melhor do que os colegas de turma com os artigos, os textos e as referências, por já ter tido acesso a esses recursos antes.

A provável dificuldade na acessibilidade da atividade profissional em Publicidade a direcionou a perseguir o caminho docente em Letras/Libras. *“O mercado de publicidade trabalha com comunicação todos os dias, então como é que eu ia trabalhar? Então isso me desestimulou um pouco”*. Em contrapartida, o curso de Letras/Libras está inserido no mesmo contexto linguístico que ela. Próximo dos 25 anos de idade, Inês ingressou como professora substituta na UFPE. *“Então pra mim isso foi uma oportunidade [...] Foi o meu primeiro trabalho e eu comecei a gostar”*.

Na trajetória de Inês, percebemos uma preferência por estar em um ambiente próprio da língua de sinais como aquele caracterizado no início de seus estudos aos 7 anos de idade quando ela tem acesso à Libras e na escolha profissional por ser docente. São espaços que tendem a ter menos barreiras que possam impedi-la a realizar alguma atividade pela diferença linguística imposta.

“Por isso que eu trago a importância de incentivar a leitura. Para ajudar os próprios surdos a terem noções e conhecimentos do seu próprio mundo linguístico. [...] Em relação aos ouvintes, eu estou oferecendo à sociedade o conhecimento da língua.”

Este núcleo remete aos objetivos pessoais e profissionais de Inês que parecem se entrelaçar com a construção e o planejamento da disciplina. Na prática docente, por ser em língua de sinais, a comunicação e a transmissão de conhecimentos e das informações tem um campo linguístico comum à docente. Mesmo assim, Inês relatou que existem disciplinas mais leves e disciplinas mais densas, principalmente aquelas relacionadas à gramática de Libras. Esta última é de sua preferência. *“Eu gosto da mais puxada, combina mais com meu perfil”*. Ela acredita que as disciplinas mais densas, específicas da gramática em Libras, combinam com o ambiente acadêmico, ao qual se identifica. Ela comentou que costuma ler artigos, assistir e participar de palestras, realizar viagens para participar de congressos e eventos em outros estados e possui contatos com pessoas influentes na área fora do Brasil.

A docente informou que se organiza antes e pensa como será a disciplina e o objetivo dela antes das aulas. Como a língua de sinais é própria da pessoa surda, ela vê o estudante surdo como sua prioridade: *“Os ouvintes estão com **tudo ok**. Em relação a leitura, a ouvir, a bater papo. Agora o surdo não tem muito essa introdução linguística, do mundo linguístico deles”*. Inês costuma trabalhar com um objetivo diferente para cada grupo de estudantes: aos surdos oferece o conhecimento da própria língua; enquanto ao ouvinte, o conhecimento da Libras, como ela explica no trecho seguinte: *“Quando eu penso nessa estratégia que você me perguntou, de organizar a aula, o slide, eu quero ver*

a participação do surdo, então eu puxo. E sempre na Libras o lugar é próprio do surdo, é dele, ele é principal.”

Neste enunciado, Inês cita a discussão de autoconfrontação ocorrida a partir da primeira sequência assistida. Esta sequência em específico, se refere ao questionamento de uma estudante sobre o envio do *slide* e a explicação de Inês sobre como utiliza o instrumento em sala de aula. O vídeo foi reproduzido com muita lentidão, dificultando a compreensão da Libras. Acreditamos que isso se deu pelo arquivo ter ficado pesado, ao mesmo tempo que a internet de Inês estava com muita instabilidade, fazendo com que o diálogo fosse interrompido e retomado com frequência. Contudo, essas dificuldades não impossibilitaram a autoconfrontação, porque Inês se lembra do diálogo em sala ao visualizar o vídeo.

A primeira impressão da docente com o vídeo foi sobre sua aparência: *“Eu achei estranho me ver(:::). ((risos)). (.) ((pensamento)) Não sei. (.) ((pensamento)) Eu não achei bonito ((risos)). Não achei bonito assim, não sei.”*. No primeiro impacto ela não conseguiu determinar o que a fez se sentir assim. Logo após, ela relacionou essa percepção com o fato de se sentir mais segura e mais madura com a postura na aula: *“porque o jeito é(:::) como se eu fosse mais madura, como se eu tivesse mais idade do que eu tenho [...] Eu tenho essa segurança no ensino.”* Aos poucos sua percepção foi tomando forma, não apenas sobre sua aparência, mas a postura corporal exercida que a deu a impressão de maturidade e segurança.

Inês também dialogou sobre como organiza a disciplina e que nem sempre fez dessa maneira. *“Antes era meio bagunçado, meio misturado. É que eu estava no processo de aprender, de construção ainda.”* Como discutido no núcleo, ela buscou auxílio com outros professores e transformando sua própria organização até aprofundar aquela que apresenta hoje. Inês acredita que futuramente a beneficiará ainda mais se construir materiais didáticos que a auxilie nas aulas.

As práticas didáticas foram foco da discussão da quarta e última sequência, principalmente a relação do Português e da Libras na estratégia pedagógica. Como o diálogo naturalmente trilhou esse caminho e considerando o tempo longo de entrevista, o vídeo da quarta sequência não foi mostrado. Ao ser perguntada sobre o objetivo de desvincular o Português da Libras em sala, ela nos responde: *“Para evitar justamente muita influência do mundo ouvinte”*. Dessa forma ela nos explica sobre sua busca para explorar o sentido dos enunciados em sala a partir da experiência sinalizante desvinculando de uma possível relação de sentido através da tradução para o Português, que muitas vezes acontecia em sala de aula.

No mesmo sentido, Inês traz algumas informações sobre a sua relação com o Português em suas aulas: *“[as] estruturas [das] línguas orais, foram importantes para os estudos básicos, nos estudos originários, mas assim, continuar com essas comparações não é mais o caminho”*. Ela ainda citou que existem estudos comparativos entre a Libras e o Português, mas que estes desviam do caminho

correto por não considerar que são estruturas diferentes, visual e oral, respectivamente.

“[...] eu tenho a convicção que atualmente é preciso pensar e dialogar com línguas dessa [mesma] estrutura”, como por exemplo, ASL, língua francesa de sinais e língua alemã de sinais. É por esta razão que Inês costuma estimular a leitura e a argumentação em suas aulas. Para possibilitar a ampliação do conhecimento e *“ajudar os próprios surdos a terem noções e conhecimentos no seu próprio mundo linguístico”*.

Por ser a última sequência, o diálogo foi mais focado nessa temática e, após isso, foi conversado sobre a percepção da docente sobre a experiência na autoconfrontação, que será detalhada no quarto núcleo.

Ao participarem, os alunos são instigados a responder se concordam ou discordam, a explicarem sua opinião, como também a buscar leituras e referências que embasam suas opiniões. Ela confessou que antes realizava um incentivo mais superficial, mas foi gradativamente aprofundando o diálogo em relação às leituras e referências.

Ela comentou que há muito tempo busca gerenciar a participação entre surdos e ouvintes em aula. Mas percebeu que, no geral, os ouvintes se disponibilizam mais a participar enquanto os surdos diminuem a participação. Isso já aconteceu com ela antes, enquanto estudante: *“[...] perguntavam a opinião só dos ouvintes e parecia que eu não tinha opinião, não pensava. (.) ((pensamento)) Me senti desigual, diferente.”* Por esses motivos, Inês costuma comparar a frequência da participação entre surdos e ouvintes. Para que todos vejam o valor da sua opinião e possam fazer da mesma forma futuramente, quando forem professores.

Soubemos que a organização da disciplina costuma mudar de acordo com as necessidades que aparecem, seja por ela precisar ir a uma reunião, ter adoecido ou por dificuldades dos alunos em acompanhar as aulas. A docente confessou que já teve esse processo mais desorganizado no início, mas mudou a organização ao perguntar para outros colegas de profissão e, assim, complementar sua prática através desses modelos. Ela apontou que as principais mudanças foram: organizar as referências na programação da disciplina; colocar a programação da disciplina no siga; e colocar os demais materiais no *Google Classroom*. No decorrer da disciplina, apenas aponta a referência e sua numeração para os estudantes realizarem a leitura.

No ensino remoto, ela comentou que utilizava o SIGA para colocar a programação da disciplina e iniciou o uso do *Google Classroom* para a comunicação e postagem dos materiais e os conteúdos das aulas. Ela fornecia todas as informações antecipadamente aos alunos, principalmente sobre a leitura dos textos e o debate em aula síncrona. A participante chamava a atenção para a importância das câmeras habilitadas no momento do debate, visto que este ia

acontecer por Libras. Todos os estudantes entravam neste acordo e participavam da aula.

De volta ao ensino presencial, Inês planeja aperfeiçoar ainda mais seu objetivo de estimular a participação dos estudantes. Ela pretende desenvolver uma atividade na qual um aluno seja designado para explicar um determinado assunto, enquanto ela oferecerá suporte durante a aula. Além disso, Inês sugere que os estudantes tragam o texto impresso para o momento do debate, uma vez que muitos justificaram não ter conseguido ou terem esquecido de ler o material, assim, eles teriam esse suporte para a argumentação. Além disso, Inês planeja criar perguntas adequadas para cada leitura sugerida. Duas dessas três sugestões foram práticas elaboradas no ensino remoto que serão mencionadas em breve.

“Como fazer a interação com as câmeras todas fechadas? Vocês não querem participar da aula? Então eu provocava os alunos para eles ligarem as câmeras e participarem.”

Neste núcleo são abordados os temas sobre o processo de ensino remoto, desde as adaptações realizadas, as trocas com colegas para compreender como utilizar as ferramentas virtuais, e até a estratégia pedagógica e didática já estruturadas nesse formato.

Inês informou que já sabia da existência do *Google Classroom*, mas não tinha dado importância, e que nunca tinha usado o *Google Meet* antes. Portanto, não conhecia suas funcionalidades, o menu e as opções pertencentes. Ela contou com o auxílio de familiares e de colegas de trabalho para obter esse conhecimento, como ela enuncia no trecho seguinte: *“Passei 2 semanas nesse intensivo de aprender, acho que foi fácil.”*

Uma das estratégias de adaptação de Inês foi então enviar os textos para todos os estudantes lerem e depois fazerem um resumo do que entenderam do texto. Era uma maneira de *“incentivar os alunos a ler o texto em Português e falar em Libras depois.”* Depois ainda podiam haver perguntas sobre os textos. A docente relata ainda que se referia aos alunos de forma diferente. *“Eu pego um pouco do estilo da fala dos ouvintes para poder ajudá-los na questão da Libras, o que é diferente com os surdos que já são fluentes em Libras.”* Por um lado, ela provocava cada grupo em sua possível dificuldade: os surdos a lerem artigos e os ouvintes a gravar vídeos em Libras.

Para a interação nas aulas síncronas, principal preocupação de Inês, a habilitação da câmera era fundamental. Para tanto, ela provocava os estudantes a entenderem que aquelas aulas eram de Libras e se utilizavam da visualização para acontecerem. Para estimular que isso fosse feito, ela recorria à aplicação de pontuação na participação pela câmera aberta o que fazia os estudantes ficarem *“ansiosos e acabavam abrindo as câmeras de forma imediata e se mostravam”*. Assim como, costumava chamar um voluntário para ler e explicar o texto, sendo essa participação

pontuada também. Nessa atividade, ela ficava guiando e estimulando, através do chat, que os outros estudantes perguntassem dúvidas e interagissem com o estudante voluntário.

Inês acredita que a maior dificuldade de adaptação ao contexto remoto foi com relação aos graduandos. Havia vários com problemas com a tecnologia, seja com a internet caindo, seja não sabendo utilizar. Estas situações provocaram que muitas câmeras permanecessem fechadas na aula. Isso fazia com que a docente pensasse que em alguns casos, os alunos “*se escondiam, eu acho que não tinham vontade realmente de ir pra aula e isso acabava dificultando muito*”. Neste comentário, Inês parece considerar outros fatores que influenciavam na aula remota, como: desmotivação, saúde, cansaço, entre outros (MORAIS, 2022).

Outra dificuldade percebida foi com relação aos graduandos ouvintes que não sabiam ou sabiam pouco de Libras. A frequência de perguntas deste grupo interrompia um pouco o andamento da disciplina, enquanto que alguns surdos perdiam a paciência pelas interrupções. Este caso específico levou a uma conversa com os estudantes:

“Olhe, eu não posso sempre estar parando a Libras, porque aqui é um curso de Letras/Libras, não é um curso básico tal como outros lá fora. Aqui é uma universidade, com disciplinas em língua de sinais, direta na língua de sinais. É preferível que vocês procurem cursos fora [...] para aprender, treinar, isso requer um esforço de vocês. Igual surdos se esforçam na escrita de Português, vocês se esforçam nessa questão da língua de sinais, então ambos os grupos têm que se esforçar naquilo que realmente é mais necessário.” (trecho da segunda entrevista com Inês)

Inês contextualizou as diferenças existentes que a fez utilizar objetivos específicos para os estudantes surdos e para os alunos ouvintes. Ela relatou que com o tempo a turma foi se acostumando à metodologia e às adaptações para o contexto remoto.

“Porque minha estratégia com os alunos é que um responda ao outro, interaja um com o outro.”

Este núcleo faz referência ao ensino presencial, mais especificamente após o período de ensino remoto. São reunidas as informações sobre as formas de interação em sala de aula, a presença do diálogo, do humor, as reflexões sobre materiais didáticos e sobre a presença da máscara em sala de aula. Além da percepção que a docente possui dos estudantes e de outros professores.

Inês nos informou que leu em um livro de Pedagogia que a metodologia de relação entre aluno e professor é antiga, que atualmente é importante que se estimule a troca de informações entre os próprios alunos. Em sua experiência, ela percebeu que os estudantes não dialogavam entre si, focavam bastante no professor e não queria mais isso. “*Eu quero que eles tenham contato entre si, que eles se olhem, se percebam. Que eles troquem, se relacionem*”.

Essas reflexões e o desejo que a interação em sala fosse modificada provocaram mudanças em sua atitude enquanto docente: *“Eu provoco esse contato, eu estimo para que essa relação seja entre mim e dois alunos”*. Ao implementar e experienciar essa proposta, ela comentou perceber ter facilitado a percepção, através da língua de sinais, das diferentes perspectivas de cada pessoa. Mas foi preciso *“muita insistência”*, principalmente com os estudantes surdos. *“A maioria dos surdos tem vergonha, são tímidos ao extremo. Mas aí eu provoco, eles não participam, mas depois de uma hora eu pergunto de novo, aí eles já **tomam coragem e participam**”*. Inês parece regular sua atuação de acordo com o comportamento dos estudantes em sala, por vezes, provocando a participação, por vezes, aguardando que tomem coragem e comecem a participar.

Ela disse acreditar que os constantes estudos e tempo de experiência a facilitaram de encontrar o caminho didático em sala de aula, deixando-a segura para interagir dessa forma, assim como também a partir do humor. Utilizar a Libras com humor costuma deixar a aula mais leve e também permite que os estudantes surdos se sintam mais confortáveis a participarem nas aulas.

Esta sequência remete ao estímulo da docente para a participação dos surdos na discussão em sala de aula. A partir da reprodução da segunda sequência, Inês explanou novamente a percepção que teve sobre sua imagem: *“Me parece que eu estou sem paciência. (.) ((pensamento)) Não sei, me pareceu acelerada, pedindo a participação dos alunos.”* Ela falou de sua postura mais energizada na relação com os graduandos. Esta aula teve uma particularidade que pode ter relação com essa expressão acelerada, a docente logo no início da aula avisou à turma que tinha uma demanda na coordenação e que precisaria sair no meio da aula para resolver, e depois retornaria. Talvez, saber que já teria um tempo menor de aula tenha influenciado a docente a se apressar.

Com a visualização das sequências na autoconfrontação, Inês percebeu as expressões faciais dos estudantes: *“[...] alguns alunos ficam bem tranquilos, outros já ficam muito nervosos [...] coitados deles! Eu fico chamando, puxando mesmo[...]”*. Essa observação a levou a repensar sua prática e diminuir a quantidade de vezes que provocava a participação dos estudantes, pensando na possibilidade de deixá-los mais livres. A percepção das expressões faciais dos estudantes também despertou em Inês a dúvida se eles realmente estavam compreendendo sua comunicação, o que fez ela sugerir que poderia diminuir as brincadeiras e desacelerar a sinalização.

Após essa conversa, dialogamos também sobre a estratégia de interação e comunicação em sala. Ela comentou que sempre procurou manter um diálogo entre ela e, no mínimo, dois estudantes, guiando para que dialoguem entre si. E disse que dessa forma ela alcança seu

objetivo de fazer interagir, além de apreciar conhecer as diferentes perspectivas de cada estudante.

Esse tema foi foco da discussão proporcionada pela terceira sequência. Esta sequência retratou novamente uma atitude da docente em estimular a participação dos estudantes, buscando igualdade entre surdos e ouvintes por meio de um placar com as mãos.

A insistência com que Inês provocava os estudantes em sala de aula foi percebida por ela no vídeo, assim como ela percebeu uma possível reação deles com a sua condução, uns mais tranquilos, outros muito ansiosos. Isso a provoca a pensar modificações na intensidade que solicita a participação em sala e também, conduziu a conversa em entrevista, para mudanças nos recursos didáticos que já realizou em sua trajetória de ensino, e das mudanças que deseja implementar.

Quanto aos outros professores, no ensino presencial Inês já não demonstrou não estar tão próxima dos colegas de trabalho. Quando perguntada se conhecia as estratégias em sala de aula ou de interação deles, ou se ainda administravam a participação entre surdos e ouvintes, ela comentou que não sabia ou nunca perguntou a eles. Pois costuma receber mais questionamentos deles do que questioná-los. Ainda comentou que mantém uma boa relação e comunicação com os professores ouvintes, apesar de eles não serem fluentes em Libras.

Dos recursos presentes na aula, Inês comentou da máscara e dos *slides* utilizados. A máscara, foi uma barreira para a expressão. A percepção do que o outro estava sinalizando acabava sendo prejudicada e provocando situações de incompreensão em sala. Inês confessou que o retorno desse recurso à sala se tornou um conflito com a Libras e foi solicitada pelos estudantes a remover brevemente a máscara para sinalizar durante as aulas.

Em específico aos *slides*, ela comenta que dava muita importância anteriormente, mas foi tendo ideias de materiais didáticos diferentes, como anotar no quadro. Inês costuma se preocupar com a possibilidade dos graduandos se acomodarem com os *slides* e com a escrita no quadro. Ela tem a vontade de “*despertar [neles] o interesse sobre o assunto*”. Por isso, acredita que se tornou mais flexível em relação ao uso dos *slides*, como observado na aula. Os *slides* despertavam o diálogo que se mantinha e aprofundava logo após, sem mais suporte. Atualmente, ela pensa em criar materiais didáticos novos, próprios em Libras, para utilizar em sala de aula e facilitar a aprendizagem de seus estudantes.

Perguntada sobre o que poderia melhorar sua atuação em sala, ela comentou que pode criar uma atividade de voluntariado, na qual cada estudante pode se voluntariar para explicar determinado texto. “*Ter alguém para explicar os assuntos seria bom.*”, seria mais uma opção de propor que eles interajam. Essa proposta que ela pensa em implantar é semelhante à que ela utilizou

no ensino remoto, podendo ser uma adaptação ao presencial de um método eficiente de participação durante o ensino remoto.

“Porque acho que de fato, eu aparento ser paciente, mas não sou.”

Este núcleo reúne todos os comentários de Inês na entrevista que foram autoavaliativos, adiciona-se também suas preocupações com sua imagem frente aos estudantes.

De início, a docente estranhou sua postura, seu jeito, sem saber se isso era bom ou ruim. Ao dialogar, ela foi aproximando a sua percepção de estranheza não a um amadurecimento estético, mas sim a um amadurecimento profissional percebido pela postura e atitudes. Ela vinculou isso a diversos estudos, contatos, viagens que fez e que pode estar mudando-a de alguma maneira. Ela se reconheceu como uma pessoa que gosta de mudanças e de se atualizar com as novidades e acredita que toda essa experiência pode estar lhe tornando mais segura em sala de aula: “*no começo eu não tinha essa segurança, hoje com o passar do tempo (:::) ((muito rápido)) eu me sinto mais segura*”. Em entrevista, Inês parece ter se dado conta de seu amadurecimento profissional por meio de suas atitudes na prática em sala.

Por outro lado, a participante preocupou-se por ter aparentado sem paciência. “*Conheço as características de impaciência e de mais paciente. Acho que os outros professores surdos são mais pacientes, tratam mais na leveza*”. Neste quesito, Inês pareceu se comparar ao grupo que pertence – professor surdo – e não se identificar. Ela ficou um pouco preocupada de estar se vendo de forma diferente, mais agitada e sem paciência e esperou que os alunos não estivessem tendo essa mesma impressão dela: “*Se os alunos percebem desse jeito ou estranham, eu preciso perceber. Porque acho que de fato, eu aparento ser paciente, mas não sou*”. Nessa oportunidade, ela lembrou alguns comentários que já recebeu e achou positivo: que as aulas possuem assuntos muito diversos, que é leve e mistura bastante com piadas; que ela é muito esperta, mas também malvada.

Sobre o contexto de autoconfrontação, produzido pela pesquisa, Inês comentou que a possibilitou refletir sobre o trabalho e que nunca tinha feito isso antes. “*Sempre tinha por trás meus valores, minhas questões, mas aqui me permitiu refletir a didática*”.

A didática de Inês aparentou ser construída por diversos significados, seus valores, objetivos profissionais e pessoais, e seu discurso pareceu ir revelando cada um desses elementos. Assim como, sua postura a estimulou a olhar para a sua trajetória de crescimento profissional. Se ver como uma pessoa sem paciência a preocupou, fazendo ela se identificar como diferente do grupo de professores surdos ao qual pertence.

“Acho que são [...] experiências diferentes”

Este núcleo reúne as opiniões de Inês sobre a monitoria, os intérpretes bolsistas e os

intérpretes profissionais. Inês refletiu sobre algumas especificidades de cada categoria, estabelecendo diferenciações.

Quanto aos monitores, Inês relatou que já teve experiência com monitores ouvintes no CE, na época que era professora substituta e com monitores surdos no centro que trabalha atualmente.

A monitora ouvinte *“não sabia nada de língua de sinais, estava no comecinho ainda”* e conseguiu evoluir por ter bastante interesse e vontade própria. Foi perceptível sua mudança no conhecimento da Libras e isso a fez se aperfeiçoar: *“ela já estava com uma ótima relação com alunos [e] ela já tinha colocações diferentes”*. Inês falou que no geral, o ouvinte até observa mais, facilita, realiza as atividades, mas age receoso. Demora um tempo para aprender e se desenvolver.

Já os monitores surdos são *“[...] totalmente diferentes, a gente já conversava no mesmo nível de língua”*. O fato de o monitor já estar inserido no mesmo contexto linguístico que a docente, para Inês, facilitou muito no auxílio da prática docente *“nessa questão de organizar todos esses processos educativos”,* como também, *“ele consegue perceber mais essas estratégias, as ideias, fazer indicações e pensar o planejamento junto”*. Ao relatar essa experiência, Inês nos informa como se relaciona com os monitores e quais ensinamentos promove ao compartilhar o planejamento e a prática docente.

Quanto ao intérprete bolsista, Inês não demonstrou ter muita experiência com esse papel, mas opinou sobre o que acredita ser mais coerente. Isso porque, por ainda ser estudante, o bolsista domina a *“Libras mais ou menos, então isso acaba dificultando a comunicação”*. Dessa forma, ele não combina para estar em sala de aula e na tradução de temas de graduação, nesses espaços *“[é] incoerente ter um bolsista”*. Ela apenas reconheceu como espaço de atuação quando se refere à tradução de gravação salva ou na tradução de texto para Libras, *“porque o bolsista treina, [...] se grava e assim desenvolve”*. Finaliza informando que nunca solicitou um bolsista pois prefere solicitar um intérprete profissional e que combine com a área da universidade.

Sobre a atuação do intérprete profissional, Inês sente que precisa de um que tenha conhecimento sobre a questão didática, para que possa se unir e combinar materiais didáticos.

Comparações e diferenciações entre núcleos

A análise dos dados de Inês pode parecer reduzida com relação aos demais participantes devido ao tempo de observação de aula ter sido menor (a docente precisou se retirar da aula por um tempo para resolver uma questão e depois retornou) e, nesta aula teve o uso reduzido de adaptações de linguagem em comparação com as aulas dos outros participantes, pela comunicação ter sido mais fluída. Assim, a quantidade de dados observados foi menor, principalmente com relação ao eixo 2 da observação de aula.

A partir dos dados identificados no discurso de Inês, dois pontos ficaram em evidência: a sua autopercepção proporcionada por assistir aos vídeos e as adaptações realizadas durante a prática docente.

Inês comentou sobre as diversas autopercepções que aconteceram durante a entrevista: aparecer mais segura e madura, atrelando à sua identificação com o ambiente acadêmico e com experiências que permitiram a evolução e transformação da sua postura docente, que resulta nesta atual. Ela também se percebeu sem paciência e bastante acelerada, o que a fez se preocupar com o quê os estudantes podem estar pensando sobre ela. Que desencadeou a lembrança de feedbacks que julga positivos sobre sua aula e condução em sala.

As adaptações na atuação profissional realizadas ao longo do tempo informadas pela docente demonstram e revelam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional promovido a partir da diversidade de experiências docentes vivenciadas. Inês comentou sobre o que a faz estimular a argumentação dos estudantes e informa que antes era mais simples, agora mais elaborado e ainda aponta possíveis mudanças que podem ocorrer no futuro. Da mesma forma, ela menciona a sua organização da disciplina e as adaptações de atividades para estimular a participação no ensino remoto.

Em seguida será apresentada a discussão da análise dos dados, atrelando informações dos três participantes teoricamente e buscando responder aos objetivos da pesquisa.

5 DISCUSSÃO

Nesta etapa será apresentada a discussão geral dos resultados, relacionando-os com os objetivos específicos propostos neste estudo.

Primeiro será exposto o primeiro objetivo específico relacionado ao desenvolvimento e adaptação de instrumentos e formas de linguagens do professor surdo universitário de Libras da modalidade de ensino presencial para o contexto de ensino remoto e depois para o retorno ao presencial.

Em seguida, serão discutidas as estratégias de comunicação e interação desenvolvidas pelos diferentes atores que contribuem para possíveis ZDPs, em sala de aula com o professor surdo, e os papéis destes outros em contexto de ensino remoto e no retorno ao presencial.

Logo após, serão analisadas e comparadas as diferentes estratégias pedagógicas entre os professores e as interações desenvolvidas no ensino de Libras no contexto remoto e no retorno ao presencial, considerando as diferenças entre as disciplinas ministradas por cada docente e o público-alvo destas.

Por fim, serão investigadas como as ações dos outros (docentes, discentes, intérpretes, monitores, etc.) podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de ZDPs com os docentes surdos e podem estar contribuindo com o processo de compensação social.

5.1 DESENVOLVIMENTO E ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS E FORMAS DE LINGUAGENS NOS PERÍODOS PRESENCIAL, REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL

Como primeiro objetivo desse estudo buscamos analisar o desenvolvimento e adaptação de instrumentos (computador, internet, celular, vídeos, formulários online, etc.) e linguagens (gestos, escrita, oralização, locação, etc.) do professor surdo de Libras de uma modalidade de ensino presencial anterior à pandemia para o ensino remoto e, após disso, do ensino remoto para o retorno ao presencial.

Já mencionamos nesse trabalho que instrumentos e linguagens foram separados didaticamente para facilitar a realização de uma discussão aprofundada em cada um dos termos. Dessa forma, os instrumentos são responsáveis por fornecer os elementos materiais e recursos virtuais que podem intervir e auxiliar na atuação docente. Além disso, as linguagens compreendem os usos e adaptações de formas de linguagem próprias das realidades ouvinte e surda que podem estar presentes nas interações em sala de aula, com objetivos voltados ao conteúdo ou à comunicação.

Instrumentos

Segundo Vygotsky, instrumento é um objeto que auxilia a ação de uma pessoa no ambiente (VYGOTSKI, 1998). Nesse sentido, diversos instrumentos foram identificados por estarem presentes em sala de aula e por estarem envolvidos com a atividade profissional dos participantes ao longo dos períodos de ensino presencial anterior, remoto e retorno ao presencial, descritos no Quadro 45.

Quadro 45 - Instrumentos citados como presentes na atividade profissional dos docentes participantes

	Presencial anterior	Período remoto	Retorno ao presencial
Instrumentos materiais			
Textos	X	X	X
Projektor	X		X
Quadro branco e piloto	X		X
Jogos	X	X	X
Computador	X	X	X
Celular			X
Instrumentos virtuais			
<i>WhatsApp</i>	X	X	X
<i>Meet</i>		X	
<i>Youtube</i>		X	X
Vídeos	X	X	X
Câmeras		X	
Internet		X	
<i>Classroom</i>	X	X	X
<i>Slides</i>	X	X	X
<i>Live</i>			X
<i>E-mail</i>	X		

Fonte: Autora (2023)

O ensino presencial anterior à pandemia foi pouco explorado pelos participantes quanto aos instrumentos e formas de linguagens. Assim como no período remoto, a identificação dos elementos citados no contexto anterior a pandemia foi promovida pela memória dos docentes na entrevista inicial, diferente do retorno ao presencial, em que foi possível realizar a observação de uma aula.

A organização quanto a instrumentos materiais e virtuais foi realizada considerando separar os instrumentos físicos e tangíveis em materiais, além de instrumentos digitais em virtuais. A divisão quanto à essas características, não foi possível na época de Vygotski, porque naquele período não existiam tantas tecnologias como hoje. Essa separação pareceu relevante nesse estudo diante do período de ensino remoto apreendido. Momento em que houve a necessidade da utilização de recursos virtuais de comunicação na prática docente (GOMES, COSTA, 2021).

Dessa forma, analisamos os instrumentos materiais e virtuais listados acima quanto a

possíveis alterações na permanência ou frequência de uso, na função identificada e quanto às pessoas que os utilizaram ao longo dos três períodos estudados.

As aulas nos períodos presenciais tiveram disponíveis elementos materiais próprios do ambiente de sala de aula, como: computador, projetor para apresentação de *slides* e também o quadro branco e o piloto, no caso de Fernando e Inês.

Já no período remoto, foram utilizados instrumentos virtuais como o aplicativo *WhatsApp* e as plataformas *Youtube*, *Google Meet* e *Google Classroom*, assim como observado em Rêgo (2021) com exceção do *Google Forms* que não apareceu neste estudo e com Almeida e Rodrigues (2021), com exceção da plataforma *Zoom*, que não foi identificado neste estudo. O computador (material), conectado à internet, disponibilizou o acesso às plataformas virtuais e aos textos, jogos, vídeos, câmeras e slides também virtuais.

Alguns instrumentos materiais, como textos e jogos foram adaptados ao modelo virtual, permanecendo no ensino remoto através do computador e foram novamente usados no retorno ao presencial mantendo a característica virtual - no caso do texto, e no modo material, no caso dos jogos. Como previsto por Gomes e Costa (2021), alguns instrumentos virtuais utilizados no período remoto iriam permanecer no retorno ao presencial. Neste estudo, identificamos apenas o *Google Classroom* para Marcelo e Inês e a *Live* para Fernando. Apesar da *Live* não ser citada como proveniente do período remoto, sabemos que essa forma de comunicação popularizou no isolamento social e permaneceu sendo citada e usada por Fernando no retorno ao presencial.

Percebemos que o período remoto não significou o início do uso de instrumentos virtuais para os docentes surdos. Desde o primeiro momento, os participantes ressaltaram a ampliação do poder de agir (RABARDEL, 1995) no ensino e na comunicação por Libras por meio dessas tecnologias ao facilitar o caráter visual e também para iniciar a comunicação bilíngue em sala. Os elementos que já eram utilizados antes do isolamento social, e permaneceram, foram o *WhatsApp*, os vídeos e os *slides*.

Por outro lado, houve a descontinuação do uso do *e-mail* a partir do período remoto. E o uso do *Google Meet*, da câmera e da internet apenas no mesmo período. Foram instrumentos específicos desse cenário disponibilizados e orientados pela instituição e que depois perderam a função ou a necessidade no retorno ao presencial. Houve formação dos docentes para a aprendizagem do uso das plataformas *Google* que foi considerada incipiente pelos participantes, por não ser acessível em Libras. Os docentes se esforçaram para adequar a atividade profissional à realidade remota, com exceção de Fernando que já conhecia e utilizava o *Google Classroom* anteriormente.

Vygotski (1998), ao tratar dos instrumentos, ressalta o uso intencional de um objeto para

a realização de uma ação externa. Com a adaptação e readaptação às modalidades de ensino, percebemos que alguns instrumentos foram substituídos por outros, como no caso do *e-mail* para Inês. Quando a participante conheceu o *Google Classroom*, identificou que essa plataforma oferece a função de disponibilização dos materiais da disciplina de maneira mais organizada do que o *e-mail*, então mantém a função desejada com o novo recurso aprendido. E o poder de ação foi ampliado (RABARDEL, 1995), porque o recurso do *Google Classroom* oferece mais funções e tem uma organização visual do material qualificada como melhor, segundo Inês.

Outros instrumentos foram transformados quanto aos seus usos, por exemplo, o *WhatsApp* para Marcelo. Esse recurso antes do ensino remoto era utilizado para disponibilizar os materiais da disciplina aos estudantes, com o conhecimento do *Google Classroom*, ao *WhatsApp* ficou a função de mediar informações rápidas sobre dúvidas e instabilidade da internet no período remoto, além da mediação de conversas informais que estimulem o interesse dos discentes na Libras. Essa última função permaneceu no retorno à modalidade presencial.

Já os *slides* com Marcelo, por exemplo, permaneceram em todos os períodos estudados, mas passaram por transformações para ajustar o material ao contexto e tempo histórico de cada período.

Enquanto o celular teve a possibilidade de mediar a comunicação da aula no ensino remoto, mas no retorno ao presencial foi proibido por Fernando. Quando o uso do celular não faz parte da estratégia pedagógica da sala de aula, ele pode desviar o campo visual do discente do conteúdo que está sendo comunicado, as estratégias visuais são os principais meios para o ensino e comunicação por Libras e o uso do aparelho pode tomar a atenção visual do discente que poderia estar na comunicação com o docente e a turma (VIEIRA, SOUZA, 2020; GOMES, COSTA, 2021).

Os instrumentos identificados foram utilizados e adaptados na maior parte do tempo pelos professores. Por outro lado, observamos uma diferença na relação entre os discentes e os instrumentos na modalidade presencial e remota. No presencial a interação pareceu mais facilitada, por exemplo, houve a oferta de computador e *slides* por parte do docente em sala e todos os estudantes podiam observar e interagir. No remoto, cada estudante precisou ter um computador ou um celular com acesso estável à internet para que houvesse a interação com os *slides* ofertados pelo docente. O ensino remoto pareceu demandar mais elementos para mediar a função desejada pelo docente e também exigiu aos discentes utilizar esses recursos, aumentando os obstáculos para o compartilhamento dos signos e a emergência de ZDP em comparação com o modo presencial.

A análise apresentada ilustra a teoria vygotskiana ao demonstrar um uso diferenciado

dos instrumentos em função das modificações no contexto histórico social e uma transformação das funções destes instrumentos. Assim, apesar do instrumento ter uma primeira função aprendida e transmitida pelas gerações anteriores, este pode sofrer mudanças principalmente ao nível da sua função. Como o exemplo do *Google Classroom*, que substituiu o *e-mail* para Inês. O que comprova uma verdadeira gênese instrumental (RABARDEL, 2005).

Nesse sentido, o ensino remoto foi um ambiente mais restritivo à atuação docente por depender de mais recursos para que a prática ocorresse. No retorno ao presencial, esses empecilhos acabaram porque docente e discentes podiam estar frente a frente em sala de aula, mas houve a adição temporária de máscaras de proteção facial, que mesmo não sendo o objetivo principal do uso deste recurso, seu uso mantinha a restrição da comunicação por interromper a visualização das expressões faciais.

Com exceção do baralho CM de Configuração de Mãos utilizado por Marcelo e a seleção de alguns textos presentes na literatura, diversos outros instrumentos citados, como vídeos e slides, foram construídos pelos próprios docentes para auxiliar na prática de ensino. Em complementação, Inês pontua o interesse em construir materiais didáticos para dinamizar mais seu ensino. Dessa forma, parece existir poucos instrumentos disponíveis em Libras para o ensino destes, fora o jogo de baralho, o que leva os docentes a desenvolver outros instrumentos.

Um ponto que já foi considerado como fragilidade no ensino básico de pessoas surdas (SILVA, 2021). Acreditamos que devido à recente criação do curso superior em Libras, o campo pedagógico esteja em evolução ascendente. Identificamos neste estudo várias demonstrações de criatividade dos docentes para produzir materiais didáticos que os auxiliem na atividade profissional tanto no ensino remoto, como no retorno ao ensino presencial, como a criação de vídeos por parte de Marcelo e Fernando, e a diversidade nas propostas didáticas de Inês.

Rabardel (2005) contribui para a análise da atividade profissional ao trazer os conceitos de atividade produtiva e atividade construtiva. A atividade produtiva é a modificação do ambiente material, social e simbólico. Ao agir com os instrumentos, a pessoa “se transforma e a atividade se torna construção de si” (ALLAIN, LAURENDON, MUNOZ, GOMES, no prelo, p. 54), tornando a atividade construtiva, por caracterizar o desenvolvimento dos sujeitos e dos instrumentos enquanto alcança o objetivo da situação (atividade produtiva).

Observamos a atividade produtiva alcançando o sentido de atividade construtiva nos três participantes, pois ao passo que eles usavam um instrumento também transformavam suas práticas, habilidades e condução da aula a partir deste recurso. Como no caso do uso do *Google Classroom*, que modificou a forma de disponibilizar os documentos da disciplina e o uso do

Whatsapp que modificou a comunicação do docente com os respectivos estudantes.

Da mesma forma que os instrumentos, foram identificadas diferenças no uso de formas de linguagens entre os participantes e em função das adaptações entre o período presencial, remoto e retorno ao presencial, como veremos a seguir.

Formas de linguagens

Em concordância com Vygotski (1998), identificamos que o contexto histórico cultural influencia na construção e no reconhecimento de motivos e necessidades para o uso de adaptações linguísticas na comunicação em sala de aula. Portanto, percebemos que Marcelo e Fernando percebem mais a necessidade de adaptar o próprio discurso para alcançar a compreensão da turma, por estarem em sala com estudantes ouvintes que iniciam o conhecimento em Libras e ainda compartilham pouco dos sentidos da língua de sinais. Enquanto Inês comentou muito pouco sobre a necessidade de adaptação linguística em sala, os discentes de sua disciplina são na maioria surdos e compartilham dos mesmos signos linguísticos.

Dessa forma, percebemos que as adaptações de linguagens ocorreram principalmente para aproximar o discurso em Libras à compreensão do estudante dentro de um cenário de ensino propriamente bilíngue. Essas formas de linguagens não foram desenvolvidas de maneira isolada, mas usualmente associadas, principalmente entrelaçando formas do Português e da Libras para que o outro alcance em sua forma de construção de sentidos, aquilo que estaria sendo enunciado.

Essas formas de linguagem são entendidas como estratégias de mediação translíngue e transmodal (GOMES, GARCIA, 2021) pelo uso dinâmico e fluído de duas modalidades linguísticas diversas, como o uso de técnicas corporais, visuais, espaciais e concretas (materiais com desenhos e palitos); a caracterização visual de roupas de fantasia (alcançando a atenção dos estudantes); uso de gestos; estratégias de ensino de vocabulário e contextualização em situação cotidiana, encontradas nos estudos dos autores. Semelhantemente a este estudo com os três participantes, com exceção no uso de roupas de fantasias.

Foram obtidas poucas informações sobre o período presencial anterior à pandemia e o período remoto por depender da memória e da relevância dada pelos participantes a esse aspecto no momento da entrevista. Por exemplo, sobre o presencial anterior ao ensino remoto, Fernando citou o uso de apontações para a palavra escrita em Português, seguido do sinal correspondente e o uso de dramatização. Enquanto o ensino remoto, em comparação com outros períodos, foi o momento que Marcelo e Fernando menos citaram a identificação da necessidade de adaptação

da linguagem, enquanto Inês percebeu demandas de compreensão dos discentes ouvintes.

Assim como Vygotski (1998) relacionou o contexto histórico cultural à formação de necessidades e formas de comunicação, presumimos que o ensino remoto diminuiu a comunicação em Libras no contexto de ensino porque deixou de existir conversas durante intervalos e nos corredores entre os estudantes (como é possível no ensino presencial) e aumentou a comunicação em Português escrito e na modalidade assíncrona. Esta realidade pode ter restringido o contato em Libras nas aulas de Marcelo e Fernando, o que pode ter diminuído as oportunidades de aprendizagem da língua no contexto remoto. Além disso, nas aulas de Inês, aumentou as interrupções na comunicação por lacunas de compreensão dos sinais.

No retorno ao ensino presencial, o contexto de ensino mudou novamente e intensificou o uso de adaptações de linguagens por Marcelo e Fernando, enquanto Inês identificou menos a necessidade de adaptação na sua comunicação. Como nesse período houve a observação e análise de aula, foi possível a identificação dos tipos de adaptações e a distinção entre os objetivos voltados ao conteúdo ou à comunicação (FRADE; MEIRA, 2012).

As linguagens orientadas aos conteúdos foram assim identificadas por aparentarem estar relacionadas ao conteúdo curricular de cada disciplina (FRADE; MEIRA, 2012). Neste sentido, apreendemos os objetivos de contribuição/ensino, avaliação/correção, compreensão, direcionamento de foco e estímulo ao debate; enquanto nas linguagens orientadas à comunicação foram selecionadas as adaptações comunicativas sobre situações usuais em sala de aula (FRADE; MEIRA, 2012), com os objetivos de correlação bilingue/compreensão, orientação da atenção e acordo de convivência, como descrito no quadro 46 a seguir.

Quadro 46 - Adaptações nas formas de linguagens identificadas nas análises de aulas

Orientadas ao conteúdo	Orientadas à comunicação
Ênfase na expressão facial	Apontação
Ênfase no movimento	Tradução por intérprete
Português escrito	Palmas
Apontação	Balanço de braço e mão
Escrita de sinais	Estalo de dedos
Datilologia	Português falado
Ênfase na locação	Leitura labial
Português falado	Toque nos ombros
Balanço de braço e mão	
Ênfase na configuração de mão	
Movimento labial	
Ênfase na espacialidade	
Palmas	
Ênfase no sinal de “atenção”	

Fonte: Autora (2023)

Algumas adaptações existiram em ambas as orientações (ao conteúdo e à comunicação): apontação, palmas, balanço de braço e mãos, e Português falado. Isso demonstra que a

caracterização não é sobre a linguagem em si, mas sobre a situação e a mensagem que o emissor desejou compartilhar. Como comentado por Martino (2019), a comunicação pode variar em diversos aspectos, como os códigos (verbais ou não verbais) e os signos naturais (percepção) e culturais (simbólicos).

Nos três participantes foi maior o uso da linguagem orientada ao conteúdo em comparação à linguagem orientada a comunicação. O que é compreensível por se tratar de um ambiente de sala de aula onde se predomina a intenção de ensino-aprendizagem de Libras.

Na gramática de Libras há a composição do sinal em cinco parâmetros: configuração de mão, orientação de mão, movimento, ponto de locação e expressões faciais/corporais; que são ações específicas realizadas por uma ou duas mãos para a realização de um sinal (CARVALHO, 2021). Estes elementos aparecem com frequência, principalmente porque as adaptações linguísticas foram mais utilizadas pelos docentes Marcelo e Fernando que ofertam disciplinas do ensino de Libras de nível básico. Na observação de aula foram identificados momentos em que os docentes realizavam cada parâmetro por vez, quase como construindo o sinal para ensiná-lo a turma.

Observamos tanto semelhanças quanto diferenças nos objetivos das linguagens orientadas ao conteúdo entre as aulas de Marcelo e Fernando. Identificamos nas aulas de ambos uma ênfase nas contribuições discursivas com o objetivo de contribuir e ensinar aos alunos. Por outro lado, na abordagem de Inês, percebemos um estímulo ao debate como um elemento comum à prática docente.

Já os objetivos de avaliação/correção e explicitação foram presentes apenas nas aulas de Marcelo e Fernando, enquanto que o objetivo de estímulo ao debate esteve apenas nas aulas de Inês. Acreditamos que isso aconteceu devido às características das aulas, enquanto os primeiros ensinavam os sinais e corrigiam a forma de realizar alguns parâmetros, Inês iniciava a discussão de um assunto mais aprofundado, onde dificilmente haveria necessidade de correção do estudante.

Por outro lado, o objetivo de direcionamento de foco esteve presente nas aulas dos três participantes, mas com uma diferenciação. Atitudes de direcionamento do foco foram observadas nos três participantes para aprofundar e especificar o assunto a ser abordado, contudo, com Marcelo e Fernando também foram identificadas ações de direcionamento de foco ao conteúdo e à comunicação após uma possível dispersão da turma.

Acreditamos que os estudantes surdos e ouvintes de Letras/Libras estão mais habituados a uma aula sinalizada do que os estudantes ouvintes que ainda estão iniciando o contato com a língua de sinais. Assim foi identificada nas aulas de Marcelo e Fernando não só uma adaptação

da língua, mas uma adaptação para a modalidade visual, sustentando por mais tempo o campo atencional compartilhado (FRADE; MEIRA, 2012).

Quanto às linguagens orientadas à comunicação, foi observado o objetivo de orientação da atenção nos três participantes: correlação bilíngue/ explicitação com Marcelo pela participação do intérprete; e contrato didático com Fernando. Isso demonstrou pontos em comum e específico a cada estilo de atuação docente.

A linguagem orientada à comunicação ocorreu diversas vezes dentro do domínio de conteúdos específicos (FRADE; MEIRA, 2012). Os docentes Marcelo e Fernando frequentemente transformaram os objetivos de comunicação em objetivos de conteúdo, já que cada sinal não compreendido na comunicação passava a ser conteúdo disciplinar a ser ensinado.

Neste sentido, observamos que não apenas a comunicação facilita a aprendizagem dos estudantes, mas a oferta do significado dos signos que estão sendo ditos ou as adaptações nas linguagens buscam alcançar o objetivo da prática docente que é estimular o desenvolvimento dos discentes (FOLCHER, RABARDEL, 2007).

Apesar do interesse em não depender do Português para o ensino da Libras, o uso de modalidades visuais desta língua por parte dos docentes e da modalidade falada por parte dos discentes e da monitora pareceu uma estratégia semelhante à proposta nos estudos vygotskianos de defectologia, ao aproveitar o campo de saber e as formas de comunicação estabelecidas pelos estudantes para alcançar os novos conhecimentos (VYGOTSKI, 2011).

O caráter bilíngue de pessoas surdas facilitou a fluidez dos docentes em usar diversas formas de linguagem durante a comunicação em sala de aula. O gênero multimodal é caracterizado por envolver sinais, palavras, imagens e sons, por exemplo (FIGUEIREDO, GUARINELLO, 2012). Este gênero é discutido para a alfabetização de pessoas surdas ((FIGUEIREDO, GUARINELLO, 2012) e neste estudo apareceu também no ensino por pessoas surdas para pessoas ouvintes. Com destaque nas ênfases dos parâmetros da Libras e intensificação dos movimentos corporais e faciais que têm a função de diferenciação lexical.

São recentes os estudos sobre as diferenciações na amplitude do movimento na sinalização das línguas de sinais. Por exemplo, Xavier (2014) encontrou variações inter-sujeitos e intra-sujeitos. Neste estudo estamos considerando que a amplitude de movimento ou repetição de sinal também pode ser demarcado para o ensino de Libras.

As diversas formas de linguagens possíveis às pessoas surdas podem estar contribuindo para a conceitualização do sujeito surdo e para o desenvolvimento cognitivo.

Após a discussão sobre as adaptações linguísticas, ampliaremos na seção adiante para a compreensão dos fatores que interferiram na comunicação e na interação dos docentes em sala

de aula e nos demais ambientes que compõem a prática docente na universidade.

5.2 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DESENVOLVIDAS PELOS DIFERENTES ATORES QUE CONTRIBUEM PARA POSSÍVEIS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, EM SALA DE AULA COM O PROFESSOR SURDO, E OS PAPÉIS DESTES OUTROS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL

Os conceitos de interação e comunicação frequentemente se entrelaçam neste estudo. Até que ponto é possível caracterizar uma situação como interação? Em que momento uma interação se torna comunicação? Não coube neste estudo identificar nas informações obtidas um limite que diferenciasse um conceito do outro, mas tecemos aproximações teóricas com os modos de comunicação e interação comentados pelos participantes nos diferentes períodos de ensino.

Compreendemos a interação como a possibilidade e a incerteza no comunicar entre emissores e receptores. Portanto, comunicação é a mediação de um enunciado por um emissor para um receptor (GALENO, 2015). Esta mediação pode tomar diversas formas, como signos verbais e visuais, face a face ou por intermédio da tecnologia.

A comunicação caracteriza-se no compartilhamento da mensagem entre emissor e receptor de forma imprecisa, sem nenhum acordo de certeza no conteúdo e na recepção da mensagem (GALENO, 2015; MARTINO, 2019). Só é possível garantir que houve a comunicação quando se reconhece no comportamento do receptor a intenção do emissor, quando a mensagem compartilhada assume a função de comum aos atores da comunicação (MARTINO, 2019).

No caso das aulas de Libras, a língua de sinais é mediadora, ao mesmo tempo que é o conteúdo da mensagem comunicada. Para garantir a efetividade da comunicação, é preciso que sejam comuns entre os atores as formas de comunicação, ou seja, os signos, para que seja compartilhado o conteúdo e seu significado.

Não faz parte do nosso objetivo a verificação da recepção das mensagens compartilhadas em sala de aula, mas sim a identificação de estratégias de comunicação em sala de aula e os papéis desempenhados por outros em interação com os docentes. Obtivemos poucos resultados sobre o período presencial anterior à pandemia, por ser um momento que dependeu da recordação dos participantes na entrevista. Mas tivemos o exemplo de Marcelo, que relatou lidar com a preocupação e ansiedade dos estudantes que iniciam a disciplina com ele.

Inferimos que os sentimentos dos estudantes sejam provenientes da incerteza de como

poderia acontecer a comunicação com uma pessoa de língua diferente e ainda desconhecida, a qual tem modalidades distintas (oral e visual). Dessa forma, como compreender a mensagem que será compartilhada pelo docente surdo? Provavelmente, com a intenção de garantir a efetividade da comunicação, o docente faz uso de diversas formas de linguagens, como discutimos no item anterior. Formas de linguagem importantes em disciplinas em que os discentes ainda iniciam o contato com a língua de sinais.

Na discussão sobre o período remoto aparece no discurso dos docentes a preocupação com a efetividade da comunicação. A interação que antes era face a face no ambiente de sala de aula, tornou-se mediada por recursos tecnológicos e com o uso de câmeras facultativo ao estudante no *Google Meet* e de forma assíncrona através do *WhatsApp* ou *Google Classroom*. Neste cenário possível aos docentes, pelo momento histórico cultural pandêmico, a comunicação destes ficou imprecisa, sendo mais difícil a percepção da reação dos estudantes às mensagens propostas por eles, principalmente na comunicação pelo *Google Meet*. Assim como outros estudos (SHIMAZAKI, MENEGASSI, FELLINI, 2020; SENA, SERRA, LIMA, 2022) identificaram a influência direta do ensino remoto na interação social, dificultando a troca de informações, o esclarecimento de dúvidas e as atividades práticas.

A ausência de garantia da efetividade da comunicação foi um dos principais fatores para os docentes não estarem satisfeitos com o período remoto. Provavelmente os três participantes experimentaram situações de incomunicabilidade (MARTINO, 2019), momentos de frustração da expectativa de reconhecer o efeito do que estava sendo comunicado. Isso aconteceu devido à interação por Libras ter sido reduzida no ensino remoto, pelo pouco uso de câmeras, que pode ter influenciado no uso de formas de linguagens, como já discutido, além das estratégias pedagógicas.

A falta de efetividade na comunicação em período remoto pode ter facilitado um menor contato dos estudantes com a cultura e a experiência surda. No ensino e contato com a Libras existe a possibilidade de incorporação da cultura surda por parte de pessoas ouvintes ou surdas (ARAÚJO, 2011).

No caso das pessoas ouvintes, é importante a manutenção desse contato para manter e expandir os conhecimentos acerca da segunda língua. Contudo, as circunstâncias do ensino remoto parecem não ter facilitado o contato com a Libras e, isso parece ter dificultado a compreensão dos estudantes ouvintes nas aulas de Inês, quando ela comenta que estes faziam constantes interrupções durante o período remoto por não compreenderem seu discurso. Neste sentido, a menor interação em aula reduziu a possibilidade de estudantes surdos, mais experientes na língua, auxiliarem os estudantes ouvintes (VYGOTSKI, 1998).

Supomos que a provável interação entre estudantes surdos e ouvintes na sala de aula e em outros ambientes possíveis no presencial, como corredores, biblioteca, refeitório, por exemplo, podem vir a facilitar o contato com a língua de sinais e contribuir para a aprendizagem curricular dos estudantes, ao promover possíveis ZDPs. E que, por consequência, diminui as interrupções da atividade da docente, favorecendo a manutenção do fluxo da discussão ao conteúdo da aula.

Foi um período que os desafios para o exercício da profissão aumentaram, e alguns destes, não foram solucionados. Vygotski já orientava, a partir do conceito de ZDP (1998), que a resolução de problemas fossem alcançáveis à pessoa de forma individual ou com auxílio de outros. Observamos que os desafios no ambiente de trabalho não são planejados com a intenção de proporcionar aprendizagem, mas precisam ser superados e a busca por esta resolução pode ser facilitada por outros e pode provocar desenvolvimento.

Como identificamos no estudo, diversas dificuldades do ensino remoto não foram superadas e isto provocou, principalmente no discurso de Fernando, sentimento de frustração e insatisfação no trabalho. Similar aos resultados de Paiva e Melo (2021) em ambiente de ensino, diversos desafios podem gerar desestabilização e sentimentos de incompletude e frustração por parte da pessoa surda (PAIVA, MELO, 2021) e isso pode prejudicar o desempenho e desenvolvimento no ambiente de trabalho.

Com o retorno ao presencial, a interação perde a dependência da tecnologia e o uso desta passa a ser escolha dos docentes. Por exemplo, o *Google Classroom* foi uma forma de comunicação mantida com o objetivo de disponibilizar os materiais de estudo para os estudantes. Mas perde-se a necessidade de uso do *Meet* com a possibilidade de retorno face a face.

Com a observação de uma aula do presencial após o período pandêmico, alcançamos maior número de informações sobre a comunicação e interação no ensino de Libras e identificamos as prováveis formas de interação presentes em sala de aula de cada participante, como mostrado no Quadro 47.

Quadro 47 - Formas de interação presentes em aula de cada participante

Participante	Forma de interação
Marcelo	Auxílio
Fernando	Auxílio Interrupção no fluxo da comunicação
Inês	Auxílio Interação não fluída Conhecer o estudante

Fonte: Autora (2023)

A postura de auxílio foi predominante nas aulas dos três participantes, por parte de todos os atores presentes na aula observada. O auxílio é comum em sala de aula por ser um ambiente que tem como objetivo principal o ensino-aprendizagem formal (VYGOTSKI, 1998). É um ambiente em que há a tendência dos participantes, ao interagirem facilitarem a aprendizagem uns dos outros e a emergência e manutenção de possíveis Zonas de Desenvolvimento Proximal. Por se assemelhar a um espaço intersubjetivo em que os significados individuais se aproximam de propósitos coletivos (MEIRA; LERMAN, 2009).

Na análise da aula as formas de interação foram atribuídas às situações identificadas e na entrevista posterior, algumas atribuições foram confirmadas pelos participantes, enquanto em outras foram identificadas percepções diferentes. Citaremos um exemplo para cada participante:

Exemplo 1 - Marcelo

A participação da monitora ao explicar sobre o Instituto INES pareceu ser, na análise de aula, de auxílio à comunicação do docente e à aprendizagem dos estudantes. Mas na entrevista, percebemos que o docente não se sentiu auxiliado pela comunicação dela ter sido realizada em Português e não em Libras (relembre na terceira situação do eixo 4 da análise de aula).

Exemplo 2 – Fernando

A saída da estudante da sala de aula foi entendida como interrupção na análise de aula, por compreendermos que interrompeu o campo visual entre os estudantes e o professor. Em entrevista, o participante confirma que realmente foi uma situação que interrompeu sua prática (relembre na terceira situação do eixo 4 da análise de aula).

Exemplo 3 – Inês

Quando uma estudante se comunica com máscara e não foi compreendida pela docente que solicitou que ela repetisse o enunciado sem a máscara. Em entrevista, a participante confirma que foi uma situação em que a comunicação não foi fluída (relembre no quarto núcleo da última entrevista).

Portanto, identificamos que a busca da interação e comunicação parte dos diversos atores para auxílio garantia de compreensão do enunciado e para a promoção da aprendizagem em aula, com alguns momentos pontuais em que esta situação foi interrompida de alguma forma. No contexto do ensino remoto, de maneira geral, podemos observar que o papel de emissor e receptor se manteve predominantemente com o docente e discente, respectivamente. Já no presencial, esses papéis fluíram mais entre os atores em sala.

Neste sentido, identificamos que os estudantes contribuíram mais com a atividade

profissional dos docentes no ensino presencial do que no ensino remoto, por atuarem mais ativamente no papel devido enquanto estudante que demonstra interesse e dialoga em aula.

Inicialmente, o texto apresenta mais sinais da efetividade da comunicação proposta em sala, pois parece corresponder com a proposta de interação entre os alunos e o docente. Nesse sentido, os estudantes se comunicam entre si e com o professor, o que fortalece a dinâmica de comunicação na sala de aula. As monitoras observadas nas aulas de Fernando e Marcelo parecem auxiliar na apreensão e produção do conhecimento (VICENZI, *et al.*, 2016), pois em várias situações elas informaram conteúdos importantes à aula e corrigiram a sinalização de alguns estudantes. Elas desempenharam o papel correspondente de auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos colegas de curso (CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA, 2009).

A monitoria visa suprir a carência dos universitários e por ser aproveitada nas tarefas de ensino (VICENZI, *et al.*, 2016). Neste sentido, a monitora de Fernando atuou na mediação da comunicação bilíngue entre docente e estudante em relação às faltas, por ter mais experiência na Libras que seu colega de curso e por ter o conhecimento da regulamentação da disciplina.

Por outro lado, as informações obtidas neste estudo nos levam a questionar como está ocorrendo o alinhamento e contribuição técnico e didático entre monitores e docentes. Atribuição da monitoria que pode auxiliar o primeiro na aprendizagem da atuação docente; e, o segundo no aperfeiçoamento da disciplina (VICENZI, *et al.*, 2016). Os docentes identificaram atividades das monitoras desalinhadas com as suas propostas, como o uso do Português e a realização de conversas paralelas, também em Português.

Em entrevista, Inês discutiu a diferença que experimentou com monitores ouvintes e surdos que pode contribuir para o entendimento desta questão. Para ela, há um maior aproveitamento quando a monitoria é ocupada por estudantes surdos, por estar no mesmo contexto linguístico, estes “*consegue(m) perceber mais essas estratégias, as ideias, fazer indicações e pensar o planejamento junto*”. Enquanto os estudantes ouvintes realizam as atividades correspondentes à monitoria, mas demoram mais a contribuir, porque ainda estão aprendendo a Libras. Dessa forma, entendemos que o nível de conhecimento do estudante monitor na língua de sinais pode estar interferindo no aproveitamento deste no espaço de monitoria e na comunicação com o docente.

O intérprete foi pouco observado no estudo devido à pouca disponibilidade deste profissional aos docentes. Compreendemos que este profissional nem sempre é necessário para o ensino de Libras, mas é fundamental em situações que possam auxiliar os docentes em situações de possível emergência de ZDP, como reuniões de departamento, acompanhamento em atividades de extensão e pesquisa e capacitações, como no caso da capacitação ao uso das

ferramentas *Google*. Os participantes destacaram a relevância da disponibilidade do intérprete profissional, o que beneficia tanto os docentes quanto a efetivação da função em questão. Esse papel requer profissionalização, especialmente para superar a incompatibilidade na estrutura gramatical entre o Português e a Libras (RODRIGUES, VALENTE, 2011).

A relação dos docentes com outros professores do departamento pareceu não ser, com frequência, um espaço promotor de possíveis ZDP, visto que os discursos remetiam a individuação e isolamento dos docentes, comportamento diferente à interação de colaboração que promove possíveis ZDP (1998). Em exceção, identificamos o momento de adaptação ao ensino remoto experimentado por Inês, que assemelhou a um espaço de troca de conhecimentos e de interesses individuais direcionados a um objetivo coletivo.

As oportunidades de comunicação e interação entre docentes e outros na sala de aula contribuíram para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas por parte dos docentes nos diferentes períodos estudados, como veremos na próxima sessão.

5.3 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DAS DIFERENTES ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENTRE OS PROFESSORES E AS INTERAÇÕES DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE LIBRAS NO CONTEXTO REMOTO E NO RETORNO AO PRESENCIAL

Identificamos características comuns aos três participantes, por pertencerem ao mesmo gênero profissional (CLOT, FAITA, 2016), tais como atitudes politizadas: o sentido de, pelo trabalho, estar contribuindo com a acessibilidade da Libras no espaço da educação e a postura política de busca de reconhecimento e alcance dos próprios direitos. Também as atitudes discursivas: predominância do uso da Libras na aula, evitação do uso do Português e o zelo pelo campo visual para a comunicação em sinal; e atitudes didáticas: orientação aos discentes, construção de atividades que estimulem a aprendizagem.

Contudo, também existem fatores histórico sociais que influenciam os docentes a construírem práticas profissionais diferentes (VYGOTSKI, 1998). Observamos que o departamento ao qual o docente é inserido interfere em: quais disciplinas poderão ser ofertadas; se a maior parte dos discentes serão surdos ou ouvintes; se a maioria dos colegas de trabalho serão surdos ou ouvintes. Em suma, se estes dois grupos compartilham da mesma língua e campo simbólico, que, como consequência, rege a necessidade maior ou menor de intérpretes. Cada característica dessa compõe o cenário prático de atuação profissional dos docentes.

Dessa forma, observamos que Inês diverge dos outros dois participantes por ensinar disciplinas avançadas da Libras, por compartilhar da mesma língua com a maior parte dos discentes e colegas de profissão. Estas especificidades podem influenciar na individualização

das estratégias didáticas escolhidas e aplicadas como, por exemplo, o estímulo ao debate argumentativo em sala de aula.

Como vimos, a passagem para o ensino remoto impôs modificações aos participantes quanto aos instrumentos, formas de linguagens e comunicação. Cada um agiu com seu próprio estilo, considerando os recursos individuais próprios (CLOT, FAITA, 2016) para adequar a tarefa da docência às possibilidades e limites encontrados. Por exemplo, pelas limitações impostas, Marcelo experimentou tirar a obrigação da prática na disciplina, mas logo voltou atrás. Modificou a estratégia para organizar *slides* com imagem e textos e enviar junto com um vídeo próprio que complementasse o *slide*. Com as mesmas limitações, Fernando optou por manter o diálogo em Libras no *Google Meet* e sensibilizar os discentes para a atenção à aula. Também buscando a sensibilização da turma, Inês agiu de forma diferente - promovia atividades de diálogo para estimular a abertura das câmeras.

Para se adequar ao cenário remoto imposto, Marcelo e Fernando transformaram sua prática pedagógica dialógica para mais expositiva. O formato expositivo pareceu não corresponder à preferência de cada um, causando frustração; este formato também não foi identificado na literatura como mais efetiva para o ensino de Libras, por diferir da dialogicidade (SILVEIRA, NASCIMENTO E COELHO, 2020; RÊGO *et al.*, 2021) e da pedagogia visual (GOMES, FERNANDES, CARMO, 2017). Na pedagogia visual são utilizados recursos para ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes: expressar e compreender o dito por outros, e práticas que possam facilitar o acesso ao processo de ensino aprendizagem por meio da visibilidade.

As limitações dos recursos *Google* à experiência surda e a interação estabelecida com os estudantes pelos estudantes no ensino remoto parecem ter criado barreiras para a prática de ensino baseada na visibilidade. Todos os participantes relatam ter percebido uma limitação na aprendizagem dos estudantes, que nos faz acreditar que as limitações proporcionadas pelo ensino remoto provocaram um esforço maior nos participantes para a realização do trabalho.

O formato mais expositivo adotado no modelo remoto, nos remeteu à ocorrência de um processo de ensino-aprendizagem de forma mais vertical. Enquanto o retorno ao presencial trouxe mais dialogicidade e diversidade de estratégias para tentar dinamizar ao máximo as aulas, pelos três participantes, e, assim, remeteu a um modelo mais horizontal do processo de ensino-aprendizagem.

No retorno ao presencial, tanto as características das disciplinas ofertadas, como as individuais constroem possibilidades e práticas diversas entre os participantes. Por exemplo, Inês comunicou de forma fluída em Libras e estimulou debates sobre a gramática da língua,

enquanto que Marcelo e Fernando usaram formas de linguagens para adequar sua comunicação à compreensão da turma. Ainda assim, Marcelo utilizou um jogo de baralho que fez parte de sua trajetória de capacitação profissional, enquanto Fernando usou da leitura labial, uma prática que ele identifica como pertencente ao seu jeito próprio de comunicação.

Em comum, os três participantes utilizaram do humor e da dramatização como estratégia pedagógica. São elementos por eles identificados como parte da cultura surda que observamos estar em uso em favor do processo de ensino-aprendizagem da Libras. Compreendemos que as estratégias e práticas pedagógicas foram adequações estilizadas às realidades histórico culturais de cada participante. São consideradas ajustes possíveis entre as possibilidades e desafios no ambiente profissional (FERNÁNDEZ, CLOT, 2007) para a realização da atividade profissional.

Propomos um paralelo entre o conceito de atividade realizada e uma atitude de resolução de problemas (VYGOTSKI, 1998). Ambas podem pertencer a um ambiente potencial para o desenvolvimento dos sujeitos. No próximo tópico, discutiremos se alguns dos aspectos dos recursos e os outros presentes no ambiente profissional dos docentes foram fatores que limitaram ou compensaram as necessidades dos participantes frente à continuidade da prática docente nos momentos de mudanças nas modalidades de ensino.

5.4 COMO AS AÇÕES DOS OUTROS PODEM CONTRIBUIR OU NÃO PARA A EMERGÊNCIA E MANUTENÇÃO DE ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COM OS DOCENTES SURDOS E PODEM ESTAR PARTICIPANDO DO PROCESSO DE COMPENSAÇÃO SOCIAL

Compensar na perspectiva histórico-cultural é tornar possíveis as diversas formas de participação na sociedade (1989). Dessa forma, partimos do conceito de compensação social para refletir sobre o trabalho docente de pessoas surdas.

Em um ambiente de ensino, compensar é reorganizar instrumentos, signos e atos educativos para sanar necessidades específicas a fim de inserir novas formas de participação das pessoas na sociedade (1989); no ambiente de trabalho, compensar corresponde às ações de outros, instrumentos e signos que potencializem a prática profissional destas pessoas a partir de suas especificidades. Assim, não é negado o esforço do indivíduo em superar as dificuldades sociais impostas, mas consideramos que o contexto histórico cultural, os recursos disponíveis e as relações estabelecidas com outros podem contribuir para a emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal (1998) e a aprendizagem em ambiente de trabalho e, por fim, com a promoção de compensação social.

Portanto, compreende-se que a realização de ações compensatórias pode promover

maior participação social em reconhecimento da alteridade do outro e estimular o desenvolvimento profissional através de instrumentos, formas de comunicação e interação que reconheça e torne acessíveis às individualidades surdas.

Considerando o contexto histórico cultural nacional, identificamos que a Lei de Libras (BRASIL, 2002) foi um marco na acessibilidade da educação dos participantes. Observamos que antes da lei, apesar das especificidades da história de cada participante, todos enfrentaram de alguma forma dificuldades na acessibilidade educacional e em outros espaços sociais que influenciou a entrada tardia no ambiente de ensino. A promulgação da Lei de Libras os afetou, principalmente, no momento dos estudos universitários, garantindo o direito a intérpretes e a criação do curso de Letras/Libras em Libras e da modalidade remota.

Esse curso pode ser entendido como uma ação compensatória, pois construiu um ambiente educacional adequado às necessidades de educação e profissionalização das pessoas surdas em âmbito nacional. Essa oportunidade foi aproveitada por todos os participantes e foi por meio dessa proposta que eles acessaram o campo profissional do estudo.

Os participantes reconhecem, no local de trabalho que ocupam, espaço para promover a acessibilidade linguística e a expansão da Libras e se colocam como atores sociais que constroem suas atividades baseando-se também neste propósito (SILVA, SILVA, KATAGUIRI, ARAUJO, 2016). Assim como em Lana, Castro e Marques (2016), observamos a relação da identidade profissional com aspectos pessoais, profissionais e com o reconhecimento do direito dos surdos. Há dedicação e esforço de cada um em realizar seu ofício.

Seja em sala de aula divulgando sobre a Libras e a cultura surda, estimulando o senso crítico e a autonomia de estudantes surdos; ou seja, buscando ocupar espaços de representatividade na universidade e informando sobre a realidade profissional surda para a instituição e pares. Assim como na procura por desenvolvimento profissional através do mestrado e na publicação de artigos e relatos de experiência. Semelhante aos resultados de Silveira, Nascimento e Coelho (2020), observamos o desejo por mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, a necessidade de reconhecimento e respeito pela diversidade e a busca por um diálogo articulado à comunicação e acessibilidade surda.

A universidade atua de forma a promover a acessibilidade e o desenvolvimento profissional dos participantes ao contar com o Núcleo de Acessibilidade (NACE), um espaço específico para refletir e proporcionar acessibilidade a diversas pessoas na universidade, inclusive as pessoas surdas. A partir desse núcleo é possível solicitar intérpretes para aulas, reuniões e outros momentos que os professores julguem importante.

Ainda no período remoto, parece ter sido possível alcançar o acompanhamento de um

profissional intérprete, mas isso mudou no retorno ao presencial. Até o momento da coleta de dados, o núcleo pareceu estar sobrecarregado e não garantir este acompanhamento aos professores, que poderia vir a compensar a diferença linguística enfrentada. A quantidade de intérpretes existentes parece não acompanhar o aumento da demanda estudantil e, por isso, abriram lacunas na acessibilidade dos profissionais, que vêm limitando suas atividades práticas, como os cancelamentos de reuniões comentados por Marcelo.

Uma maneira de aumentar a quantidade de intérpretes foi a contratação de intérpretes bolsistas, porém foi consenso entre os participantes que essa não é uma forma adequada de garantir a acessibilidade. Diversos estudos ressaltam a importância da qualidade profissional do intérprete (SANCHES, SILVA, 2019, MARTINS, NAPOLITANO, 2017) para efetividade da comunicação. Nesse sentido, o intérprete bolsista não é um mediador adequado à promoção de ZDP com pessoas surdas, por ainda ser estudante na Libras e na profissão realizada. Portanto, situações de interpretação em sala de aula ou em reuniões demandam experiência e conhecimento para que seja facilitado o processo interativo e não haver ruídos na comunicação das pessoas envolvidas (RODRIGUES, VALENTE, 2011).

Os diálogos com os participantes demonstram que não basta ter alguém no papel de intérprete, mas que haja, na relação, confiança na capacidade deste mediador em aproximar o contexto ouvinte à experiência surda. Também identificamos que as possibilidades de compensação não se restringem à presença do intérprete (MARTINS, NAPOLITANO, 2017), mas também versam sobre a disponibilização e uso de recursos e os relacionamentos estabelecidos. Portanto, elementos que compõem o ambiente interacional e podem promover a emergência de ZDP (VYGOTSKI, 1998).

Os instrumentos sempre estiveram à disposição dos docentes de Libras para serem utilizados como elementos mediadores da prática docente, utilizados para compensar a diferença linguística e contribuir com a emergência e manutenção de possíveis Zonas de Desenvolvimento Proximal em sala de aula. A diferença é que no presencial havia maior liberdade enquanto no período remoto a utilização desses recursos foi estruturada de uma forma que não beneficiava a prática a partir da experiência surda. Assim, a plataforma do *Google Meet* e a normativa que facultou aos estudantes o uso das câmeras foram os que menos promoveram compensação aos participantes. Pelo contrário, aumentaram as barreiras para que os professores realizassem seu trabalho.

Por outro lado, o WhatsApp, o Google Classroom, os slides e os vídeos desempenharam um papel fundamental ao potencializar a prática docente. Essas ferramentas permitiram uma comunicação mais eficaz, transcendendo os limites da sala de aula e superando barreiras

linguísticas (Rêgo et al., 2021). Além disso, tais recursos atendem à necessidade de apresentar o conteúdo de forma visual (GOMES, COSTA, 2021; MORALES-ACOSTA, 2019).

A diferença linguística parece ser melhor compensada na experiência de Inês do que com Marcelo e Fernando, por ela estar inserida em um departamento orientado pela lógica surda. Portanto, há maior propensão de comunicação em sua própria língua em sala de aula, e como coordenadora em reuniões e projetos de pesquisa e extensão. Enquanto os outros dois docentes enfrentam barreiras da diferença linguística em todos estes espaços, demandando deles maior adaptação da linguagem e uso de intérpretes.

O mesmo acontece na atuação das coordenações que Marcelo e Inês são responsáveis. Os dois confirmaram ser positivo ocupar estes espaços na universidade. Inês acredita que a coordenação assumida por surdos diminuiu a dependência de intérpretes, enquanto Marcelo relatou limitações para executar ações provenientes da coordenação de acessibilidade que ocupa.

Observamos constantemente um esforço e destreza dos participantes para realizar suas atividades, apesar das dificuldades e desafios que enfrentam. Ao mesmo tempo, há uma insistente busca pela dissolução dessas barreiras comunicacionais. Nos diálogos, fica evidente que enfrentar e denunciar esses desafios é uma forma de buscar o reconhecimento institucional e dos pares do direito e da competência da pessoa surda, em sua singularidade, de atuar na docência em uma universidade. A recorrência desses desafios são os fatores que provocam sentimentos de desmotivação, constrangimento e angústia em Fernando. A manutenção desses desafios pode provocar sentimentos semelhantes nos demais profissionais surdos, visto que a barreira profissional esbarra não apenas nas atividades dos participantes, mas no sentido que os estimulam ao trabalho.

O período remoto parece ter limitado a compensação da diferença linguística existente. Já discutimos em tópicos anteriores sobre os instrumentos e as formas de linguagens deste período. Somado a isso, não teve acessibilidade na capacitação para uso das ferramentas *Google* ofertada pela universidade e há ausência de reuniões para pensar a acessibilidade surda ao formato de aula.

Neste estudo observamos que existiram menos elementos que limitassem a compensação da diferença linguística no ensino presencial. Este também é o período que o docente teve maior liberdade para atuar frente a essa diferença, por depender menos de recursos que mediam a comunicação. Na sala de aula, percebemos que a diferença linguística teve menos impacto na interrupção das atividades dos docentes. Em algumas ocasiões específicas, a presença de um intérprete foi considerada necessária, porém, essas situações foram pontuais.

Quando necessário, a capacidade de adaptação dos instrumentos e linguagens dos discentes e estudantes foram suficientes para garantir a comunicação de forma efetiva e proporcionar a mediação necessária.

A compensação social pareceu ser limitada nas demais interações dos docentes para além da sala de aula, como em reuniões e na capacitação ao ensino remoto. O uso do Português escrito como única via de compreensão pode dificultar a comunicação por ser a segunda língua dos participantes. Somando-se a isso a dificuldade de acesso aos intérpretes, estes podem ser elementos que dificultam a inclusão dos profissionais surdos nos ambientes para além da sala de aula.

Buscar sanar as dificuldades encontradas durante o processo de compensação da diferença linguística pode vir a contribuir com todos os atores presentes em interação com os docentes surdos. Assim, é possível proporcionar uma comunicação mais frequente e efetiva que estimule a emergência de ZDP, o desenvolvimento de todos e maior qualidade no processo de ensino aprendizagem de Libras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se originou de dois questionamentos: (1) Quais são as mediações que professores surdos universitários desenvolveram no contexto do ensino remoto, para garantir o processo de ensino-aprendizagem eficiente de Libras? (2) E como estas mediações foram ou não adaptadas ou integradas em suas práticas pedagógicas com o retorno ao ensino presencial, após a pandemia?

Dessa forma, construímos como objetivo geral: Investigar as mediações e/ou suas adaptações desenvolvidas por professores surdos universitários de Libras nos contextos de ensino remoto e de retorno ao ensino presencial. Para responder a esse objetivo, objetivos específicos foram apresentados e discutidos ao longo do trabalho.

De maneira geral, identificamos quais instrumentos e formas de linguagens foram utilizadas para compensar a diferença linguística existente em sala de aula. O ensino remoto não marcou o início do uso de recursos virtuais apesar do uso mais intenso, mas promoveu a aprendizagem para manuseá-los. Principalmente as plataformas *Google*, as quais não eram dominadas por todos os docentes participantes da pesquisa antes do ensino remoto. Também foi um período de maior restrição à atuação docente. O *Google Classroom* e a *Live* foram recursos que permaneceram no retorno ao presencial. Os três participantes utilizaram mais a linguagem orientada ao conteúdo em comparação à linguagem orientada à comunicação, e as adaptações linguísticas foram mais utilizadas pelos docentes Marcelo e Fernando que ofertam disciplinas do ensino de Libras de nível básico, cujas turmas tinham maior distanciamento da língua.

Concluindo sobre este objetivo: a pesquisa permitiu documentar o desenvolvimento de alguns dos instrumentos e formas de linguagens utilizadas pelos docentes de Libras tanto no ensino presencial, anterior à pandemia (mesmo que brevemente citado), quanto no ensino remoto e no retorno ao presencial pós-pandêmico. As entrevistas e as observações revelaram o desenvolvimento dos instrumentos e formas de linguagens como a transformação destes principalmente em suas funções e objetivos, assim como a extinção de alguns como o detrimento do *e-mail* em substituição pelo *Google Classroom*. Destaca-se a relevância da descrição de um processo de desenvolvimento através do tempo e do espaço, ilustrando bem a importância do contexto histórico-social do sujeito para suas ações e significações atribuídas.

Quanto às estratégias de comunicação e interação desenvolvidas pelos diferentes atores que contribuem para possíveis Zonas de Desenvolvimento Proximal e os papéis destes outros na relação com a prática docente em ambos contextos avaliados, a interação de auxílio foi

predominante nas aulas dos três participantes. Isto ocorreu por parte de todos os atores presentes na aula observada (docentes, estudantes, monitores e intérprete). Além disso, também existiram algumas interações que dificultavam a comunicação entre professores e estudantes em sala de aula por limitar a visualização, seja pelo uso de máscara de proteção facial ou por entradas e saídas dos discentes em sala.

Além da comunicação com os estudantes em sala de aula, a interação com monitores, intérpretes, docentes, e outros colegas de trabalho pode vir a contribuir com a aprendizagem dos docentes no trabalho e facilitar o processo de compensação social.

Foram identificados momentos que as monitoras mediarão a relação do docente com os estudantes, assim como agiram na mediação da comunicação bilíngue existentes. Os intérpretes foram citados pelos participantes como profissionais importantes em momentos estratégicos de debate em sala de aula ou em reuniões que pertencem ao ambiente educacional. Contudo, nem sempre são acessíveis devido ao número reduzido para abarcar a demanda atual de graduandos e docentes, além da função também ser ocupada por bolsistas que nem sempre garantem uma interpretação eficiente. Já a relação com outros docentes foi caracterizada em sua maioria como independente e individualizada, diferente de relações de cooperação que potencializam a emergência de possíveis ZDP.

Neste segundo objetivo específico, buscamos identificar os demais atores que interagem com os docentes presentes em sala de aula e nos demais espaços que os participantes estão presentes, assim como, compreender quais as possíveis interações estabelecidas.

Quanto ao terceiro objetivo específico, investigamos as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores surdos no ensino remoto de Libras e suas adaptações no contexto de retorno ao presencial, considerando as disciplinas ministradas por cada docente e seu público-alvo. Identificamos que o contexto histórico cultural de cada participante influenciou na criação e desenvolvimento de suas estratégias pedagógicas para o ensino de Libras. Por exemplo, o uso da datilologia, o estímulo à argumentação e o uso da leitura labial nas aulas de Marcelo, Inês e Fernando, respectivamente. Para adequação ao cenário remoto imposto, Marcelo e Fernando transformaram sua prática pedagógica dialógica para mais expositiva. Inês pareceu ter alcançado maior dialogicidade com a turma, embora formada de poucos estudantes, mas a partir de muito esforço e sensibilização.

Novamente, concluindo então que este objetivo buscou acompanhar as mudanças das estratégias de ensino através do tempo e do espaço, ou seja, dos contextos histórico-sociais de cada participante diferenciando as intenções, os públicos-alvo e objetivos das disciplinas ministradas, além das particularidades e competências de cada docente.

Como último objetivo, investigamos como as ações dos outros podem contribuir ou não para a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal com os docentes surdos, promovendo aprendizagem destes e participando do processo de compensação social.

O processo de compensação social parece ser facilitado no caso de Inês, em comparação com Marcelo e Fernando, pela menor incidência de diferença linguística com os estudantes e pelo departamento ser orientado pela lógica surda.

Observando a diferença entre os ensinos remotos e presenciais, no ensino remoto existiram mais elementos que limitavam a compensação da diferença linguística. Neste ambiente, existia a dependência do uso de recursos tecnológicos para a comunicação acontecer. Recursos estes que não eram acessíveis a todos os estudantes e eram regulados pela lógica ouvinte, dificultando a expressão visual.

Em relação às interações com outros fora da sala de aula, como em reuniões e na capacitação ao ensino remoto, o processo de compensação social ainda aparece difícil, por estar atrelada ao uso do Português escrito e à comunicação mediada apenas por intérpretes.

Neste objetivo tivemos o interesse em aproximar a relação entre os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e compensação social a partir das características observadas nas relações com outros neste estudo. Para alcançar os resultados apresentados, elaboramos uma metodologia com entrevistas semiestruturadas e com autoconfrontação simples. A construção metodológica permitiu a manutenção do alinhamento entre a teoria de base histórico-cultural e os objetivos propostos. Assim, foi possível observar a construção de sentidos dos participantes e abordar adaptações e o uso e de instrumentos e formas de linguagens na transição do ensino presencial para o remoto e o retorno ao ensino presencial. Obtivemos menos dados do ensino presencial anterior, mas isso não configurou prejuízo no alcance dos objetivos.

Com a entrevista semiestruturada tivemos o interesse em compreender os principais elementos que surgem quando os participantes dialogam sobre a transição do ensino presencial ao remoto e o retorno ao presencial. Além de apreender o perfil e o percurso de vida dos participantes (identificação com a surdez, a aprendizagem da Libras, trajetória escolar e profissional, etc.) que são essenciais para internalizar a construção de sentidos em torno da prática profissional.

Por outro lado, a autoconfrontação simples compreendeu a observação e a gravação de uma aula por participantes. A análise das aulas permitiu a identificação de diversos instrumentos, formas de linguagens utilizadas, a interação e a comunicação estabelecida em sala de aula. Foram selecionadas quatro sequências da aula para apresentação aos participantes em situação de autoconfrontação na última entrevista. São sequências que demonstravam

ocorrências frequentes ou pontuais em sala de aula. A última entrevista facilitou a solução de lacunas de compreensão da primeira entrevista e proporcionou que os participantes se vissem em atuação. Assim como a prática da docência, a experiência de autoconfrontação promoveu a reflexão dos participantes e a reformulação de conceitos sobre a própria atuação.

Esta pesquisa passou por modificações no contexto histórico desde o planejamento até a realização. Da construção do projeto até a qualificação ainda era vivenciado o cenário de isolamento social e a realização do ensino remoto. O período da coleta de dados aconteceu no momento que as aulas retornaram ao ensino presencial. As entrevistas e observações de aulas aconteceram tanto em momentos obrigatórios quanto facultativos do uso de máscaras em ambientes fechados. A coleta de dados também acompanhou o período de recesso e mudança de semestre letivo da graduação.

Essas variações no período pandêmico influenciaram mudanças na execução desta pesquisa. Assim, as entrevistas ocorreram presencialmente ou virtualmente, através do *Google Meet*, de acordo com a preferência dos participantes. As aulas foram observadas e videogravadas presencialmente, por não haver dados de aulas gravadas no período pandêmico.

Devido às situações citadas, adicionamos à pesquisa a passagem do ensino remoto ao presencial como tempo histórico estudado. Tais ajustes e o cuidado com a tradução das transcrições das entrevistas realizadas com intérprete, necessitaram de um tempo maior que o planejado no cronograma inicial desta pesquisa.

Vale ressaltar que esse estudo tem como diferencial o uso de autoconfrontação simples, método pouco utilizado em pesquisas no campo da psicologia cognitiva no Brasil. Além de ter sido realizado com pessoas surdas e com metodologia estruturada de forma bilíngue com a participação de intérprete de Português/ Libras. Como referência ao levantamento literário aqui apresentado, ainda são incipientes os estudos realizados com pessoas surdas, sobretudo no papel docente.

Pela especificidade do estudo, algumas limitações foram encontradas durante o planejamento e construção de dados. A maior parte das limitações encontradas foram provenientes do caráter bilíngue desta. Por isso, listaremos os principais desafios e as sugestões para garantir a qualidade do estudo em pesquisas futuras:

1. Gravação da comunicação em Libras. Nas entrevistas *online*, o *Google Meet* foi utilizado para a mediação da comunicação, mas a gravação foi pelo site *Apowersoft* para evitar que a imagem do participante fosse perdida nos momentos de apresentação dos vídeos;
2. Qualidade de imagem. Recomendamos o uso de um bom recurso de gravação de vídeo, principalmente nas aulas, para não perder detalhes na configuração de mão ou movimento

durante o diálogo.

3. Atenção ao tamanho dos vídeos. Após o recorte das sequências que serão apresentadas, recomendamos atenção ao tamanho para que ele não trave no momento da reprodução, dificultando a compreensão da Libras.
4. Interpretação. Recomendamos o acompanhamento de um profissional intérprete nas entrevistas para fornecer segurança e conforto aos participantes e fidelidade às informações veiculadas.
5. Confirmação de tradução. Ofertamos aos participantes que desejaram a conferência da transcrição para correção de possíveis erros tradutórios.
6. Registro da Libras. Utilizamos nesse trabalho a descrição de situações e a tradução da Libras, mas também recomendamos a realização de consultoria para compreender formas mais adequadas ao registro da língua, tais como as glosas.
7. Conhecimento na Libras. Recomendamos que a pesquisadora principal tenha algum conhecimento em Libras para não depender de intérprete em todas as situações de contato com os participantes e para identificar pontos teóricos de discussão importantes à comunidade surda.
8. Sugerimos a construção de materiais de vídeo em Libras para divulgação e convite à pesquisa e para fornecer informações presentes em documentos, como por exemplo, o TCLE.

Outro desafio identificado tem relação com a escrita dos resultados. Não foi encontrada sugestão sobre como disponibilizar os resultados provenientes da autoconfrontação e dos núcleos de significação de forma combinada. Dessa forma, buscamos relacionar a descrição das situações de autoconfrontação com os núcleos que melhor correspondessem. Orientamos que pesquisas futuras possam sugerir outras formas de descrição da análise conjunta.

Ousamos dizer que a pesquisa proporcionou aos participantes uma possível ZDP, ao poder confrontar sua própria atuação docente nos momentos de autoconfrontação, que têm como objetivo levar os profissionais a refletirem sobre sua prática docente e pode contribuir com seu desenvolvimento profissional. As diferentes reações dos docentes participantes confirmaram o benefício do método de autoconfrontação para a reflexão sobre sua própria prática.

No campo da prática profissional, algumas sugestões enunciadas pelos participantes nas entrevistas podem favorecer a promoção de compensação social. Estas são: o aumento na quantidade de intérpretes profissionais disponíveis, a reorganização dos espaços cabíveis à atuação de intérpretes bolsistas, a promoção de acessibilidade em Libras para documentos e plataformas vinculadas à universidade, sensibilização da turma e dos monitores quanto à importância do campo visual para o ensino de Libras.

O estudo pode contribuir com a psicologia cognitiva ao ilustrar a teoria histórico-cultural, o processo de desenvolvimento e adaptação de instrumentos e linguagens e compensação social. Podemos estabelecer relações entre ZDP e o contexto histórico com a promoção da aprendizagem de pessoas, além de identificar limitações ao processo de compensação social com pessoas surdas enquanto docentes universitários.

De modo geral, este estudo coopera com pesquisas no âmbito da educação inclusiva destacando o papel dos docentes e identificando dificuldades e limitações no processo de inclusão efetiva. Como revela a revisão de literatura realizada nesta pesquisa e apresentada na parte teórica, ainda são escassos os estudos que tratam da pessoa surda como docente.

Nas discussões estabelecidas na análise de dados, tangenciamos diversas áreas como a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística e a Educação Inclusiva. Por isso, assumimos a possibilidade de algum conteúdo não ter sido abordado com domínio necessário e esperamos que pesquisas futuras possam responder às limitações apresentadas.

Diante desta experiência, sugerimos algumas propostas de pesquisa que podem continuar os estudos nesse campo: a investigação da relação de emergência de ZDP com o processo de compensação social; a análise microgenética dos dados para alcançar com mais detalhes o processo de desenvolvimento de instrumentos e linguagens; e a realização do método de autoconfrontação cruzada com docentes surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

- ACUÑA, A. C.; ALVAREZ, L. A. L. Cultura lingüística institucional para inclusión a la educación superior de la población sorda. **Tecciencia**, v. 9, n. 1, p. 57-64, 2014.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.
- ÅKESSON, E.; JUST, E.; BARAJAS, K. E. Closer and further away—emergency-remote teacher education, orientations and student-bodies. **Högre utbildning**, v. 12, n. 1, 2022.
- ALLAIN, O.; LAURENDON, C.E.M.; MUNOZ, G.; GOMES, A.S. Uma Didática para a Formação e o Desenvolvimento Profissional: apresentação guiada à Didática Profissional Francesa. (no prelo).
- ALMEIDA, C. A. DA S.; RODRIGUES, G. M. DE A. L. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA SURDOS NO PERÍODO DA PANDEMIA. In: X Jornada Internacional Políticas Públicas, 2021, Virtual. Anais eletrônicos, 2021, Virtual, 2021.
- ALMEIDA, P. R. De; JUNG, H. S.; SILVA, L. De Q. Da. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Prâxis**, 18, n. 3, p. 96–112, 2021.
- ALMEIDA, V. L. da F.; VAZ, H.; CORREIA, I. S. C. **A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa**. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ARAÚJO, A. M. de. Evidências de incorporação cultural de ouvintes intérpretes de Libras a partir do contato com a língua de sinais e com a cultura surda: um estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações, Minas Gerais, 2011.
- AROUXÉT, M. B.; COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la Educación Superior. **Revista de Educación Matemática (RevEM)**, v. 34, n. 1, p. 4, 2019.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2012.
- BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. Acesso em: março de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.
- CAMPOS, S. R. L. de; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 202257202, 2022.
- CAPELLI, J. de C. S.; BLASI, F. Di; DUTRA, F. B. da S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 85-108, 2020.
- CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- CARVALHO, M. A. H. D. A língua brasileira de sinais–Libras: uma análise sobre os parâmetros para a aquisição da linguagem e aprendizagem da pessoa com surdez. In SANTOS L. J. B. S. de. Educação especial/inclusiva em contexto: saberes em evidência. Campina

Grande: Editora Amplla, 2021. p. 32-49.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA. Resolução nº 733, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:

<http://www.ugf.br/files/pim/Resolucao_CEP_733_de_25.08.09_PIM_2010.1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

COSTA, S. S. C.; KELMAN, Celeste Azulay. Representações sociais dos surdos do curso de graduação em Letras-Libras. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 437-450, 2013.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

DURANGO, M. Á. S. Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. **Ratio Juris UNAULA**, v. 13, n. 26, p. 193-214, 2018.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, p. 127-150, 2017.

FERNÁNDEZ, G.; CLOT, Y. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. **Laboreal**, v. 3, n. 1, 2007.

FERRARA, L. D. Comunicação mediações interações. PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM, v. 1, n. 2, p. 143-148, 2017.

FIGUEIREDO, L. C., & GUARINELLO, A. C. (2012). Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, 26(45), 175–192.

FOLCHER, V.; RABARDEL, P. Homens, artefatos, atividades: perspectiva instrumental. In Falzon, P. Ergonomia. São Paulo: Blucher, 2007. p. 207-222.

FONSECA, J. C.; ROJAS, M. S. S. Diseño de una estrategia didáctica para cualificar las habilidades escritas en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva a través de la web en instituciones de educación superior. **Uni-Pluri/Versidad**, v. 17, n. 1, 2017.

FRADE, C.; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**, 2012. v. 28, p. 371–394.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GEDIEL, A. L. B.; OLIVEIRA, B. S. B. de; RODRIGUES, L. M. Dicionário Online Bilíngue Libras/Português: reflexões sobre a formação de professores do Ensino Superior. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 3, p. 6495-6513, 2021.

GODOI, LIMA, LEITE, 2021 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34957/1/E-book_Libras%20%282021%29_a.pdf7

GOMES, B. S.; DA COSTA, G. J. Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 4, p. 7044-7058, 2021.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. Tradução e interpretação educacional de Libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 601-622, 2020.

GOMES, R. S.; FERNANDES, A. B.; CARMO, D. G. Práticas pedagógicas no ensino de LIBRAS: possibilidades por meio de uma pedagogia visual. **Rev. Cienc. Educ., Americana**,

ano XIX, n. 39, p. 75-93. 201

HERNANDEZ, J. V.; BOTERO, J. C. T.; ARIZA, W. A. R. Propuesta metodológica para ajustes razonables curriculares en la enseñanza de la persona en educación superior. **Tecciencia**, v. 9, n. 1, p. 45-55, 2014.

HILA, C. V. D. Teoria da instrumentação e a formação inicial de professores de português. **UniLetras**, v. 32, n. 1, p. 61-76, 2010.

JUNIOR, L. A. Z.; ZANCANARO, T. M. L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 2016.

LANA, Z. M. DE O.; CASTRO, F. G. A. S. DE; MARQUES, S. M. F. Memória e identidade docente de uma professora surda do Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, p. 69-82, 2016.

LIMA, R. C. DE S.; DORZIAT, A. Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras: o bilinguismo em questão. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021.

MACIEL-FERREIRA, T. As Metodologias Ativas na comunicação com aluno surdo: avaliação de uma Experiência de Investigação-Ação. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 24-51, 2021.

MACHADO, A. C. DA R.; ALVES, S. S. Uma revisão bibliográfica: inclusão e acessibilidade dos alunos surdos. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 13, n. 2, 2021.

MANCUSO, M. J. C; PEREZ, D. dos. Autoconfrontação simples: aportes para a investigação do trabalho docente. **R. Laborativa**, v. 7, n. 2, p. 140-156, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: **Atlas**. 2003.

MARTE, C. E. C. ¿ Qué opinan las personas sordas sobre el aprendizaje de la lengua escrita?. **Ciencia y sociedad**, v. 42, n. 4, 2017.

MARTINO, Luiz Claudio. Sobre o conceito de comunicação: ontologia, história e teoria. **Questões Transversais**, v. 7, n. 14, p. 13-25, 2019.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MARTINS, V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 33, n. 3, p. 107-126, 2017.

MATTOS, L. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; JUNIOR, M. J. M. Formação de pedagogos bilíngues-perspectivas atuais. **Revista Espaço**, n. 45, 2016.

MEIRA, L., & LERMAN, S. **Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts** p. 199-219. 2009.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 255-273, 2017.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais?. **Texto Livre**, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10910>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MORAIS, S. R. S. de. Repercussões do ensino remoto para a prática docente universitária: um relato de experiência. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São**

Francisco, v. 12, n. 28, 2022.

MORAIS, F. B. C. DE; CRUZ, O. M. S. Educação a distância e os desafios para a elaboração de material didático de língua portuguesa como L2 para graduandos surdos. **Trama**, v. 15, n. 35, p. 109-120, 2019.

MORAIS, M. P. DE; LACERDA F. DE, C. B. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-17, 2020.

MORALES-ACOSTA, G. Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. **Revista educación**, v. 43, n. 2, p. 65-83, 2019.

MORAN, J. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MORÉ, C. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ 2015**, v. 3, 2015.

MOURA, A. F. de; L., L. P; MARTINS, S. E. S. De O. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 531-546, 2017.

NAPOLI, D. J.; SUTTON-SPENCE, R. L. Deaf children, humor and education policy. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019.

NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 556-571, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, W. M. M.; OLIVEIRA, I. A. Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 89-108, 2019.

PAIVA, G. O. da S.; MELO, F. R. L. V. de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de letras libras/língua portuguesa da universidade federal do rio grande do norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0154, 2021.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie. Recherches en éducation**, n. 154, p. 145-198, 2006.

PAULUS, L. A Língua de Sinais Alemã (DGS) no Ensino Superior na Alemanha-A história, os desafios e a realidade. **Revista Espaço**, n. 45, 2016.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016.

PERLIN, G.; QUADROS, R.M. DE. Ouvinte: O outro do ser surdo. Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 166-187, 2006.

PICANÇO, L.; ANDRADE NETO, A. S. de; GELLER, M. O Ensino de Física para Surdos: o estado da arte da pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0123, 2021.

PICONI, L. B. Teaching languages to deaf students in Brazil at the intersection of discourses. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 881-904, 2014.

PIRES, V. de O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 987-1014, 2014.

PROENZA-PUPO, J. R.; ACOSTA-GUERRA, G. C. La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. **Luz**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2017.

QUADROS, R. M. **Estudos surdos I**. Arara Azul, 2006.

TAVARES, M. J. F.; FERRAZ, J. M. S.; SOUZA, N. S. DE; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A. DE;

- SILVA JÚNIOR, C. A. DA. Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e15911225521-e15911225521, 2022.
- TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.
- TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 681-694, 2016.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 755-775, 2016.
- RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument. **Les dossiers de l'Ingénierie éducative**, v. 19, p. 61-65, 1995.
- RABARDEL, P. Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In RABARDEL, P.; PASTRÉ, P. (org.). **Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement**. Toulouse: Octarès, 2005. p. 11-29.
- RAMÍREZ, N. L. R. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- RÊGO, K. K. *et al.* Educação em formato remoto: estratégias de ensino utilizadas por professores surdos da UEPB. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 25, p. 159-176, 2021.
- ROCHA, S. M. DA; FAGUNDES, I. P. “Minha língua, minha história, meu processo de escolarização”: narrativas de si de docentes surdos. **The ESpecialist**, v. 40, n. 3, 2019.
- RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. Intérprete de libras. **Curitiba: IESDE Brasil SA**, 2011.
- ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Diferença surda e relações de poder na prática docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 750-768, 2018.
- RUA, W. A. A. Perspectivas de un modelo de educación inclusiva para sordos a nivel superior. **Tecciencia**, v. 9, n. 1, p. 13-27, 2014.
- SABANDO, J. T.; HERRERA, A. Q.; OLVERA, K. P. Estudiantes con sordera en la universidad. Dificultades en su proceso inclusivo. **MIKARIMIN Revista Multidisciplinaria**, v. 7, n. 1, p. 125-138, 2021.
- SANCHES, I. R.; DA SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019.
- SARMENTO, V. N.; FUMES, N. de L. F. “Não somos mais os mesmos”: uma análise das relações mediadas pela colaboração crítica à luz vigotskiana no contexto do ensino de Libras para surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1948-1962, 2021.
- SENA, L. DE S.; SERRA, I. M. R. DE S.; LIMA, S. Ensino remoto emergencial ea mediação de intérpretes de Libras no município de Timon-Maranhão. **Roteiro**, p. 14, 2022.
- SILVA, T. A.; SILVA, TAKAGUIRI, ARAÚJO. As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 385-397, 2016.
- SILVEIRA, A. P.; NASCIMENTO, I. P.; COELHO, O. Constructos freirianos enlaçados às representações sociais de professores sobre o ensino de LIBRAS. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 130-155, 2020.
- SILVA, F. C. Da. **Estratégias Utilizadas por Professores da Escola Regular no Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com Deficiência Visual**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- SOUZA, T. Y.; BRANCO, A. M. C. U. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, p. 357-376, 2008.
- SOUZA, A. L. S.; LEONOR, A. C. C.; GEDIEL, A. L. B. Ensino remoto e acessibilidade na

- educação de surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma “Se Liga Na Educação”. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 15, n. 1, 2022.
- SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2015476, 2020.
- VALDIVIESO, Ó. J. Z. *et al.* La enseñanza de la lengua de señas colombiana como estrategia pedagógica para la inclusión educativa—Estudio de caso—(The teaching of the Colombian language of signals as pedagogical strategy for educational inclusion, case study). *Inclusión y Desarrollo*, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2018.
- VERMEERBERGEN, M.; NIJEN TWILHAAR, J.; VAN HERREWEGHE, M. Variação entre e dentro da língua gestual dos Países Baixos e da língua gestual flamenga. 2013.
- VICENZI, C. B. *et al.* A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Revista Ciência em Extensão**, v. 12, n. 3, p. 88-94, 2016.
- VIEIRA, A. A.; SOUZA, C. J. de. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Educação brasileira e a EAD no contexto da pandemia de Covid-19: Perspectivas e Desafios**, v. 16, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (D. R. Sales, M. K. Oliveira, & P. N., trad.) **Educação e Pesquisa**, 37(4), 863–869, 2011.
- VILUGRÓN, K. M.; BRAVO, A. S.; ROA, B. H. El intérprete de lengua de señas en el contexto universitario. **RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 3, n. 10, p. 159-173, 2018.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1989.
- VYGOTSKY, L. S. Obras completas: fundamentos de defectologia. **La Habana: Editorial Pueblo y Educación**, v. 5, 1989.
- XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 30, p. 371-413, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA CE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Candy E. Marques Laurendon, cujo objetivo é investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto, no programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA CAC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Candy E. Marques Laurendon, cujo objetivo é investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto, no programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE C - TCLE VIRTUAL (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, com endereço na Rua Leal de Barros, 223. Casa01, Iputinga, Recife-PE. CEP: 50680-130 – Telefone: (81) 99447-5614 e e-mail: glaucia.pessoa@ufpe.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (81) 9558-5637, e-mail: candy.laurendon@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto. Para atingir esse objetivo, será realizada: i. entrevista semiestruturada, individual, em local, data e hora de sua preferência, com média de duração de 30 minutos. Essa entrevista ocorrerá com a presença de um intérprete Português/Libras e será filmada. Estas imagens posteriormente serão transcritas e não mais utilizadas; ii. observação e gravação de aula de sua escolha. Existindo a possibilidade de a observação ser participante em aula remota; em aula remota já gravada ou observação participante em aula presencial, nesta ordem de prioridade. A participação da pesquisadora em aula se restringirá à observação e presença, não será sugerida alteração de conteúdo ou duração de tempo previsto; iii. Situação de autoconfrontação, individual, em local, data e hora de sua preferência, com média de duração de 40 minutos, com a presença de um intérprete Português/Libras e será filmada. Estas imagens posteriormente serão transcritas e não mais utilizadas.

Para o momento de entrevista será solicitado que se responda/comente sobre temáticas como: o processo de desenvolvimento e adaptação para o ensino remoto, contribuição de outros nesse desenvolvimento, quais instrumentos foram/estão sendo utilizados e como. Para o momento de gravação e observação em aula, é solicitado que se mantenha o planejamento e condução da aula de maneira natural, busca-se nesse momento realizar a menor interferência possível no ambiente. Já na situação de autoconfrontação, será solicitado que você assista recortes (realizados anteriormente pela pesquisadora) da aula observada e estabeleça comentários, como: o que o fez agir de determinada maneira, como interpretou a ação dos estudantes, etc. A postura da pesquisadora será de direcionamento para que você estabeleça as reflexões.

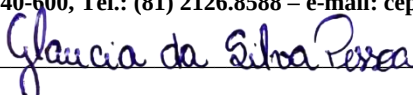
Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, acesso a memórias sensíveis, aborrecimento, medo de quebra de sigilo. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, atenciosa; zelar pelo sigilo seu e de suas informações e; orientará o tradutor/intérprete no mesmo sentido.

Como benefícios, ao participar é possível que você realize reflexões e ressignifique as atividades profissionais e suas aprendizagens. Isto pode vir a contribuir para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa também, pode vir a contribuir com elementos importantes para futuros estudos da área ou formações que beneficiem o desenvolvimento profissional de professores surdos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa: i. filmagens de entrevistas; ii. gravações de aulas ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. CFCH, 8º andar, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**



(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

(☐) Aceito Participar da pesquisa

(☐) Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE D - TCLE PRESENCIAL (PROFESSOR)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, com endereço na Rua Leal de Barros, 223. Casa01, Iputinga, Recife-PE. CEP: 50680-130 – Telefone: (81) 99447-5614 e e-mail: glaucia.pessoa@ufpe.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (81) 9558-5637, e-mail: candy.laurendon@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto. Para atingir esse objetivo, será realizada: i. entrevista semiestruturada, individual, em local, data e hora de sua preferência, com média de duração de 30 minutos. Essa entrevista ocorrerá com a presença de um intérprete Português/Libras e será filmada. Estas imagens posteriormente serão transcritas e não mais utilizadas; ii. observação e gravação de aula de sua escolha. Existindo a possibilidade de a observação ser participante em aula remota; em aula remota já gravada ou observação participante em aula presencial, nesta ordem de prioridade. A participação da pesquisadora em aula se restringirá à observação e presença, não será sugerida alteração de conteúdo ou duração de tempo previsto; iii. Situação de autoconfrontação, individual, em local, data e hora de sua preferência, com média de duração de 40 minutos, com a presença de um intérprete Português/Libras e será filmada. Estas imagens posteriormente serão transcritas e não mais utilizadas.

Para o momento de entrevista será solicitado que se responda/comente sobre temáticas como: o processo de desenvolvimento e adaptação para o ensino remoto, contribuição de outros nesse desenvolvimento, quais instrumentos foram/estão sendo utilizados e como. Para o momento de gravação e observação em aula, é solicitado que se mantenha o planejamento e condução da aula de maneira natural, busca-se nesse momento realizar a menor interferência possível no ambiente. Já na situação de autoconfrontação, será solicitado que você assista recortes (realizados anteriormente pela pesquisadora) da aula observada e estabeleça comentários, como: o que o fez agir de determinada maneira, como interpretou a ação dos estudantes, etc. A postura da pesquisadora será de direcionamento para que você estabeleça as reflexões.

Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, acesso a memórias sensíveis, aborrecimento, medo de quebra de sigilo. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, atenciosa; zelar pelo sigilo seu e de suas informações e; orientará o tradutor/intérprete no mesmo sentido.

Como benefícios, ao participar é possível que você realize reflexões e ressignifique as atividades profissionais e suas aprendizagens. Isto pode vir a contribuir para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa também, pode vir a contribuir com elementos importantes para futuros estudos da área ou formações que beneficiem o desenvolvimento profissional de professores surdos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa: i. filmagens de entrevistas; ii. gravações de aulas ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. CFCH, 8º andar, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

Glaucia da Silva Pessoa

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão
digital
(opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E - TCLE VIRTUAL (ESTUDANTE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, com endereço na Rua Leal de Barros, 223. Casa01, Iputinga, Recife-PE. CEP: 50680-130 – Telefone: (81) 99447-5614 e e-mail: glaucia.pessoa@ufpe.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (81) 9558-5637, e-mail: candy.laurendon@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto. Para atingir esse objetivo, será realizada: i. entrevista semiestruturada, ii. observação e gravação de aula; iii. situação de autoconfrontação.

Você fará parte da etapa de observação e gravação em sala de aula. Existe a possibilidade de a observação ser participante em aula remota; em aula remota já gravada ou observação participante em aula presencial, nesta ordem de prioridade. A participação da pesquisadora em aula se restringirá à observação e presença, não será sugerida alteração de conteúdo ou duração de tempo previsto. Para o momento de gravação e observação em aula, é solicitado que se mantenha o planejamento e participação da aula de maneira natural, busca-se com a pesquisa, realizar a menor interferência possível no ambiente.

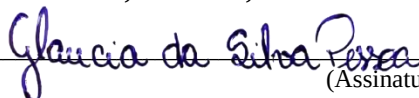
Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, acesso a memórias sensíveis, aborrecimento, medo de quebra de sigilo. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, atenciosa; zelar pelo sigilo seu e de suas informações e; orientará o tradutor/intérprete no mesmo sentido.

Para os estudantes não há benefícios diretos, contudo, a pesquisa pode vir a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. A pesquisa também, pode vir a fornecer elementos importantes para futuros estudos da área ou formações que beneficiem o desenvolvimento profissional de professores surdos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa: i. filmagens de entrevistas; ii. gravações de aulas ficarão armazenados em armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. CFCH, 8º andar, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**



(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o

pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE F - TCLE PRESENCIAL (ESTUDANTE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Glaucia da Silva Pessoa, com endereço na Rua Leal de Barros, 223. Casa01, Iputinga, Recife-PE. CEP: 50680-130 – Telefone: (81) 99447-5614 e e-mail: glaucia.pessoa@ufpe.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (81) 9558-5637, e-mail: candy.laurendon@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores surdos universitários de Libras em contexto remoto. Para atingir esse objetivo, será realizada: i. entrevista semiestruturada, ii. observação e gravação de aula; iii. situação de autoconfrontação.

Você fará parte da etapa de observação e gravação em sala de aula. Existe a possibilidade de a observação ser participante em aula remota; em aula remota já gravada ou observação participante em aula presencial, nesta ordem de prioridade. A participação da pesquisadora em aula se restringirá à observação e presença, não será sugerida alteração de conteúdo ou duração de tempo previsto. Para o momento de gravação e observação em aula, é solicitado que se mantenha o planejamento e participação da aula de maneira natural, busca-se com a pesquisa, realizar a menor interferência possível no ambiente.

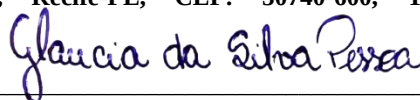
Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, acesso a memórias sensíveis, aborrecimento, medo de quebra de sigilo. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, atenciosa; zelar pelo sigilo seu e de suas informações e; orientará o tradutor/intérprete no mesmo sentido.

Para os estudantes não há benefícios diretos, contudo, a pesquisa pode vir a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. A pesquisa também, pode vir a fornecer elementos importantes para futuros estudos da área ou formações que beneficiem o desenvolvimento profissional de professores surdos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa: i. filmagens de entrevistas; ii. gravações de aulas ficarão armazenados em armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. CFCH, 8º andar, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).



(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão
digital
(opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE G - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem de professores surdos universitários de Libras em contexto de ensino remoto

Nome Pesquisador responsável: Glaucia da Silva Pessoa

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE/Departamento de Psicologia/ Coordenação de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva

Endereço completo do responsável: Rua Leal de Barros, 223. Casa 01. Iputinga - Recife/PE.

Telefone para contato: (81) 99747-5614 **E-mail:** glaucia.pessoa@ufpe.br

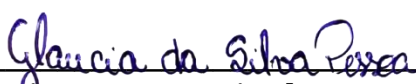
Orientador/fone contato/e-mail: Candy E. Marques Laurendon/ (81) 9558-5637/ candy.laurendon@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa: i. filmagens de entrevistas; ii. gravações de aulas ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. CFCH, 8º andar, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 05 de maio de 2022.


Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Iniciação

1.1 Apresentar o TCLE (Libras), dialogar sobre dúvidas e esclarecimentos em relação à pesquisa. Assinar o TCLE.

2. Perfil de participante

2.1 Dados sociodemográficos (idade, escolaridade, etc.)

2.2 Percurso de vida (identificação com surdez, aprendizagem de língua de sinais, trajetória escolar e profissional, etc.)

3. Temas

3.1 Ensino presencial anterior

(utilização de instrumentos de mediação, linguagens utilizadas (conteúdo e comunicação), identificação de outros e suas contribuições/ auxílios ou não na atuação profissional, instrumentos, linguagens e outros em função de estratégias pedagógicas)

3.2 Ensino remoto

(utilização de instrumentos de mediação, linguagens utilizadas (conteúdo e comunicação), identificação de outros e suas contribuições/ auxílios ou não na atuação profissional, instrumentos, linguagens e outros em função de estratégias pedagógicas)

3.3 Momento atual: retorno ao presencial

(utilização de instrumentos de mediação, linguagens utilizadas (conteúdo e comunicação), identificação de outros e suas contribuições/ auxílios ou não na atuação profissional, instrumentos, linguagens e outros em função de estratégias pedagógicas)

Agendar aula a ser observada à escolha do professor

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ANÁLISE DE AULA

Roteiro de análise de aulaAdaptado de Silva (2015)

Participante:
Curso:
Disciplina:
Período:

Contextualização geral:

Eixo 1: Uso de instrumentos

	Visual	Forma/Objetivo:
Instrumentos materiais		1.....
		2
Instrumentos virtuais		

Eixo 2: Formas de linguagens observadas (apontação/datilologia/português escrito...)

	Forma/Objetivo:
Linguagem orientada a conteúdo	mensagem: datilologia
Linguagem orientada a comunicação	

Eixo 3: Formas de interação e comunicação (diálogo fluído/ debate/intenção: chamar o objetivo/auxílio/conflito/discussão)

Interlocutores/atores	Descrição:
Professor-estudante:	
Estudantes-estudantes:	
Professor-monitora:	
Professor-monitora-estudantes:	
Professor-intérprete-estudante:	

Eixo 4: Tipo de situações selecionadas para a autoconfrontação

APÊNDICE J – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Modelo de transcrição para entrevistas, adaptado de Ramírez (2012)

Entrevista 1 -	
PARTICIPANTES	
1. Entrevistadora 1: 2. Entrevistadora 2: 3. Participante 1:	
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	
“xxxxx”	Indica citações direta de fontes
((risos, barulho, aplausos, ações))	Indica comentários descritivos da aula, movimentos ou ações que ajudam a fazer sentido do que está sendo transcrito
Escrita em MAIÚSCULO	Indica pontos de inflexão, ênfase na palavra, aumento no tom de voz, que adicionam novas informações ou aumenta cláusulas pela forma como você fala sobre certos elementos
Negrita	
¡! Exclamação	
¿? Interrogação	
[xxxxxx]	Indica uma “hipótese do compreendido”, ou seja, que não está seguro da transcrição devido dificuldades na gravação
[incompreensível]	Indica as palavras ou frases que não são compreensíveis da transcrição, devido dificuldades na gravação
[	Indica sobreposição da fala
(...) pausa larga	Define elementos do comportamento verbal de acordo com o contexto particular em que ocorre (e.g., leva um tempo para articular as suas ideias)
(.) pausa breve	
(.) pausa curta	
(::)	Indica prolongações nas sílabas (sílabas alargadas)
DESCRIÇÃO BREVE DA SITUAÇÃO TRANSCRITA	
Nesta seção é importante que descreva brevemente elementos contextuais (e.g., sala de aula, contexto social, etc.) e da situação de diálogo que sejam relevantes para a compreensão do que se passou na situação que esta sendo transcrita.	

APÊNCICE K – DEMAIS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Educação básica com estudantes surdos

Quando combinadas as palavras-chave “surdo” e “ensino de língua de sinais”, nas variações linguísticas em Português, Inglês e Espanhol, após a aplicação do filtro (artigos publicados nos últimos 10 anos) foram obtidos 131 artigos (Quadro 48).

Quadro 48 - Pesquisa de palavras-chave: surdo e “ensino de língua de sinais”

	surdo AND "ensino de língua de sinais"												
Base de dados	SCIELO			CAPES			PEPSIC			REDALYC			
Língua	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	
Número de resultados	1	1	0	11	79	0	0	0	0	32	3	4	Total
Total	2			90			0			39			131

Fonte: Autora (2023)

Apenas na pesquisa em inglês da Capes, devido ao valor elevado (acima de 50 resultados), optou-se por utilizar palavras-chave mais específicas que serão apresentadas em outra seção, posteriormente. Dos 52 artigos resultantes, 9 foram excluídos por serem artigos repetidos (apareceram mais de uma vez na mesma base de dados ou entre bases de dados diferentes), 11 por tratarem de outras temáticas (8 sobre políticas públicas, 2 sobre literatura e 1 sobre linguística), 3 por estarem em formato de dossiê, 6 por terem como foco outras populações diferentes da escolhida para o estudo (ex.: população ouvinte, população indígena), e por fim, 6 por tratarem de outras temáticas (ex.: ambiente laboral outro (não docente), relação parental, implante coclear).

Sobraram 17 artigos para leitura integral. Destes, foram encontrados em maior quantidade artigos que observam a pessoa surda no papel de estudante. Apenas 2 trabalhavam com e/ou sobre o docente surdo. Sobre o estudante surdo, 4 apontam discussões para o nível básico de ensino, 6 para o processo de educação de uma forma geral (sem delimitação de nível de ensino), 5 para o ensino universitário. Os artigos sobre a pessoa surda na condição docente e do surdo no ensino universitário serão trabalhados posteriormente quando forem utilizadas as palavras-chave correspondentes.

Todos os trabalhos sobre o nível básico de ensino evidenciam a importância da língua de sinais para o processo educativo da pessoa surda. A língua de sinais é um elemento de mediação fundamental para o processo de inclusão e aprendizagem em contexto escolar. Junior e Zancanaro (2016) notam que quanto maior os conhecimentos e habilidades dos estudantes surdos na língua de sinais, maior se torna a acessibilidade às oportunidades escolares de

inclusão e aprendizagem.

Como exemplificação, a língua de sinais esteve presente no momento de brincadeiras no ensino infantil (MARTINS, LACERDA, 2015), passando pela estratégia de contação de histórias (TENOR, DELIBERATO, 2016), ambas em escolas inclusivas; até a interação entre pares para aprendizagem da língua Portuguesa escrita, como segunda língua, no ensino fundamental em Portugal (PIRES, 2014).

Em seus resultados e discussões, os primeiros autores citam diretamente Vygotski em relação a importância da língua em comum para a construção do espaço cultural e simbólico desenvolvido por meio da brincadeira (VYGOTSKI, 1991/1983 Apud MARTINS, LACERDA, 2015). Já o segundo artigo, apesar de não citar Vygotski em sua parte teórica, utilizou termos como “estratégias de mediação” para comunicar atividades docentes em Libras com fantoches. Esse elemento de mediação favoreceu mais interação e participação tanto dos alunos surdos como dos ouvintes nas atividades programadas. Enquanto Pires (2014) analisou através do sociointeracionismo, de inspiração Vygotskiana, que as interações em língua de sinais possibilitam a construção coletiva da aprendizagem de uma segunda língua.

Entre os demais artigos que comentam sobre o ensino de maneira geral, dois falaram de competências comunicativas (MARTE, 2017; MORAIS, LACERDA, 2020); três se preocuparam com os materiais didáticos existentes para o ensino de pessoas surdas (SARMENTO, FUMES, 2021; MIRANDA, 2016; PICONI, 2014) e um, estabeleceu a relação da educação com a subjetivação desse público (THOMA, 2016).

Marte (2017) problematizou a aprendizagem da língua escrita por pessoas surdas na República Dominicana. Evidenciou a importância de compreender esse cenário a partir dos próprios sujeitos para entender suas possibilidades e necessidades no processo de ensino. Seus resultados apontaram para a necessidade de professores bilíngues que dominam metodologias variadas tanto para a língua de sinais, como para o Espanhol. Ainda considerando a importância do domínio da língua de sinais para aprendizagem, Moraes e Lacerda (2020) buscaram avaliar a compreensão de Libras por sujeitos surdos entre 14 e 18 anos residentes da região central de São Paulo através de fábulas sinalizadas em Libras. Como resultado, a fábula mais compreensível foi a que possuía maior elaboração e respeito gramatical à Libras, com elementos abstratos, utilização de classificadores e locações específicas para os elementos da história.

Quanto às discussões sobre materiais didáticos voltados à educação de pessoas surdas, Miranda (2016) aponta para a necessidade de atualização da compreensão de texto, como espaço que pode ser composto por linguagens escritas, sinais, sons e imagens. Avaliando o material didático, a autora observa o pouco avanço na linguagem e métodos específicos para a

aprendizagem de pessoas surdas na elaboração do livro didático físico e digital.

Da mesma forma, avaliando o material produzido pelo Ministério da Educação, Piconi (2014) corrobora neste sentido e compreende a escolha das estratégias de ensino de pessoas surdas através de uma luta de poder, em que são preservadas regras de um ensino inclusivo. Neste contexto, a lógica de ensino é construída a partir de uma perspectiva ouvinte e traduzida para a língua de sinais por meio de um intérprete para a população surda. Em oposição, Sarmiento e Fumes (2021) se basearam em Vygotski e desenvolveram um software para o ensino de Libras com ênfase no trabalho coletivo e consciência crítica, destacando o papel do professor nesse processo de aprendizagem.

Ainda na discussão sobre a proposta de ensino para pessoas surdas, Thoma (2016) argumentou que tanto a educação bilíngue em escola comum quanto a educação bilíngue em escolas específicas para surdos são estratégias de governamento de identidades e da diferença surda. Portanto, compreendemos que o formato de ensino não é apenas uma escolha metodológica, mas também proporciona interações que favorecem formas de identificação e participação social.

Na próxima seção continuaremos discutindo a educação de pessoas surdas, especificando o ensino universitário.

Educação superior com graduandos surdos

Quando as palavras-chave “surdo” e “ensino superior” foram associadas, nas variações linguísticas Português, Inglês e Espanhol, após a aplicação do filtro (artigos publicados nos últimos 10 anos) foram obtidos 1504 artigos (Quadro 49).

Quadro 49 - Pesquisa de palavras-chave: surdo e “ensino superior”

	surdo AND "ensino superior"												
Base de dados	SCIELO			CAPES			PEPSIC			REDALYC			
Língua	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	
Número de resultados	6	24	1	155	338	27	0	0	0	470	137	346	Total
Total	31			520			0			953			1504

Fonte: Autora (2023)

Os resultados que tiveram quantidade superior a 50 não foram lidos, e utilizou da palavra-chave “professor surdo” no lugar de “surdo” para obter resultados mais específicos à proposta dessa pesquisa. Essa estratégia será apresentada em tópico posterior quando for abordada a temática do professor surdo.

Dentre os 58 resultados encontrados, 14 foram excluídos por serem repetidos

(apareceram mais de uma vez na mesma base de dados ou entre bases de dados diferentes), 7 não abordavam a educação ou o ambiente escolar, 6 não tinham o foco na população surda, 1 foi publicado por mais de 10 anos, 1 não era acessível na íntegra e 4 não eram artigos.

No total, restaram 25 artigos. Destes, cinco abordam o processo de ensino de forma geral ou do nível básico e, 20 artigos tratam dos estudantes surdos no ensino superior selecionados para a leitura integral, contando com mais cinco artigos que se referem ao ensino superior proveniente da pesquisa com as palavras-chave “surdo” e “ensino de língua de sinais”. Obtivemos, portanto, um resultado de 30 artigos a serem apresentados a seguir.

Ainda sobre o ensino de pessoas surdas em nível básico, 2 artigos se voltaram para a análise e busca de estratégias de ensino (PICANÇO, ANDRADE NETO, GELLER, 2021; CARVALHO, CAVALCANTI, SILVA, 2019). Estes não serão abordados de forma densa aqui, por não representarem o objetivo da proposta, mas sendo importante mencionar que são trabalhadas estratégias de inclusão e ensino com respeito à língua de sinais, seu ensino, divulgação e uso em ferramentas para comunicação além da sala de aula. A inclusão é vista de uma forma global, no acesso à todas as informações concernentes ao ambiente escolar.

No sentido de aprofundar a compreensão do conceito de inclusão, Campos e Bento (2022) abordam a interseccionalidade do sujeito surdo. A aquisição tardia da língua de sinais é um agravante para a discussão sobre negritude entre os sujeitos e potencializa a vulnerabilidade e o distanciamento social. Além disso, ter o conhecimento sobre pautas sociais auxilia também no ingresso ao ensino superior, pois o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem cada vez mais explorando esse conhecimento em questões e também nos temas das redações.

Os estudos de Moura, Leite e Martins (2017) e Mesquita (2017) tratam do acesso de estudantes surdos ao ensino superior. Os autores analisaram as barreiras existentes para esse acesso como: a falta de preparação e orientação da escola básica para garantir a aprendizagem dos conhecimentos científicos necessários aos surdos; a falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua no processo seletivo; a dificuldade de apropriação da língua portuguesa por parte dos estudantes surdos; e a ausência ou quantidade reduzida de profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Português no contexto universitário. Os autores de ambos estudos confiam na proposta da educação bilíngue no ensino básico, em detrimento da proposta de atendimento especializado no contraturno, como proposta para melhorar este quadro situacional.

O acesso ao ensino superior por pessoas surdas é um caminho repleto de barreiras comunicacionais que não finalizam no ato da matrícula. Problematicar a inclusão com seus desafios e estratégias de aprimoramento é uma via para que cada vez mais estudantes surdos

conquistem os espaços de formação. Ao estudar as representações sociais de estudantes surdos (SILVA, SILVA, KATAGUIRI, ARAUJO, 2016), os autores identificaram o projeto por parte dos estudantes de serem futuros docentes de outros surdos e/ou atores da promoção da cultura surda nos espaços de educação.

Quanto aos desafios encontrados por parte das pessoas surdas no ensino superior, diversos estudos destacam a proposta didática não ser adequada à experiência surda. Costa e Kelman (2013) destacam que a estratégia pedagógica de base oralista evidencia as limitações da pessoa surda ao invés de suas potencialidades. A falta de preparação docente para o ensino da pessoa surda apareceu em estudos brasileiros (SILVA, SILVA, KATAGUIRI, ARAUJO, 2016; CAPELLI, BLASI, DUTRA, 2020; LIMA, R.C. DE S. E; DORZIAT, A.; 2021;), como no Equador e em Portugal (SANCHES, SILVA, 2019; SABANDO, HERRERA, OLVERA, 2021), demonstrando que o impasse não está localizado e a busca de soluções pode contribuir com o processo de ensino de maneira geral.

Além das dificuldades de aprendizagem geradas nos estudantes surdos provenientes da pouca adequação do processo de ensino-aprendizagem, também são notadas dificuldades de convívio e interação devido à diferença linguística (SILVA *et al.*, 2016); inadequação da estrutura física – existência de paredes que impedem a visualização ampla da sala e do docente e dificultando a comunicação (SILVA *et al.*, 2016). A convivência com diversos desafios no ambiente de ensino pode gerar desestabilização e sentimentos de incompletude e frustração por parte do estudante surdo (PAIVA, MELO, 2021).

Frente a tantos desafios para a pessoa surda, Durango (2017) destaca a necessidade de adequação das formas de acesso ao ensino superior e recomenda, assim como Martins e Napolitano (2017), propor uma avaliação em sua língua nativa. Este tipo de avaliação foi realizado no curso de Letras/Libras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e descrito por Paiva e Melo em seu artigo (2021). Outras sugestões propostas dos últimos autores são: o acompanhamento por intérprete de língua de sinais adequado; prática do bilinguismo e biculturalismo como estratégias metodológicas; adaptações curriculares; e construção de redes de apoio para coleta de experiências que retroalimentam a melhoria contínua.

Ainda, em uma pesquisa realizada com estudantes do Brasil e Portugal, Sanches e Silva (2019) sugerem formação aos professores e melhoria na formação de intérpretes, assim como mencionado em Martins e Napolitano (2017). Os últimos autores observam a necessidade da compreensão de inclusão universitária para além da sala de aula por contratação de intérpretes, como providências para acessibilizar os exames de vestibular de acordo com as especificidades

de cada grupo.

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017) observaram os resultados positivos na aprendizagem de pessoas surdas na UFPR. A instituição conseguiu contribuir com o letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos, através do desenvolvimento de metodologia específica para elaboração de materiais bilíngues em diferentes gêneros textuais e da ampliação do quantitativo de profissionais intérpretes.

Com o mesmo intuito, a Universidade ECCI, na Colômbia, também apostou em um modelo de educação inclusiva. A aplicação da política de inclusão criada permitiu a realização de adequações em nível curricular, o desenvolvimento da formação de professores para o acolhimento da pessoa surda e da língua de sinais, a adaptação dos meios de comunicação e a criação de focos de pesquisa, além da acessibilidade e virtualização das disciplinas (RUA, 2014).

Nesse contexto de inclusão, é importante destacar o papel do intérprete como elemento mediador da inclusão de pessoas surdas. Muitas vezes, essa profissão é reservada para pessoas ouvintes que são parentes ou possuem alguma relação pessoal com pessoas surdas e aprimoram o conhecimento na língua de sinais a partir do contato e da prática da sinalização. Vale ressaltar que a formação profissional de intérprete foi oficialmente reconhecida apenas em 2018 no Chile e, da mesma forma, esta formação surgiu apenas recentemente na Colômbia e no Brasil (VILUGRÓN, BRAVO, ROA, 2018).

Com a função de mediador do sujeito surdo, o intérprete muitas vezes, é o único no ambiente educacional que se aproxima da compreensão, das necessidades e da comunicação surda. O estudo de Oliveira e Oliveira (2019) sobre a representação dos intérpretes pelos estudantes surdos revela que estes se sentem isolados, sem informação e sem conseguir aprender, quando não conseguem contar com a presença do intérprete. No entanto, esses profissionais enfrentam inúmeras barreiras em sua atuação devido à informalidade de sua profissão, enquanto é atribuída a estes a responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto acadêmico (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2019).

Paiva e Melo (2021) destacam as diferenças percebidas entre o que o professor ouvinte aborda e o que é sinalizado pelo intérprete. A análise de Gomes e Valadão (2020) pode ser entendida como uma possível resposta a essa situação. Na atuação profissional, o intérprete encontra particularidades em cada curso e diferenças linguísticas entre os surdos. Neste sentido, como estratégia, o profissional tende a expandir a interpretação, adicionando termos e usando classificadores para que a mensagem seja melhor entendida (GOMES, VALADÃO, 2020).

No trabalho de Vilugrón, Bravo e Roa (2018), são destacadas estratégias que podem

auxiliar o trabalho do intérprete nas universidades. Primeiramente, é ressaltada a necessidade de melhorar o nível de conhecimento dos surdos em relação ao vocabulário acadêmico em língua de sinais. Além disso, é sugerido o ensino da língua de sinais para estudantes ouvintes, visando promover uma maior compreensão e comunicação entre os diferentes grupos. Outra estratégia mencionada é o acesso antecipado aos conteúdos das aulas, permitindo que os intérpretes se preparem adequadamente e adquiram o vocabulário em sinais necessário. Por fim, é ressaltada a importância de profissionalizar o trabalho do intérprete por meio de uma formação com reconhecimento oficial. Essas medidas visam aprimorar a atuação dos intérpretes e promover uma inclusão mais efetiva no ambiente universitário.

No ensino superior, as dificuldades de aprendizagem para os estudantes surdos se mantêm, por um lado, a língua de sinais não está ou está sendo pouco utilizada em sala de aula, por outro lado, os surdos possuem bastante dificuldade em utilizar a língua escrita como estratégia de comunicação. As pesquisas que têm como foco as estratégias de ensino (ACUÑA, ALVAREZ, 2014; FONSECA, ROJAS, 2017; AROUXÉT, COBEÑAS, GRIMALDI, 2019; GEDIEL, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2021; MACIEL-FERREIRA, 2021), mencionam que a presença do intérprete por si só não é suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes surdos e orientam para a necessidade de ensino da língua escrita como segunda língua para esses estudantes, além do ensino da língua de sinais para estudantes e docentes ouvintes e o oferecimento de formações para estes profissionais.

Sobre a formação profissional de docentes ouvintes para o ensino de universitários surdos, alguns artigos inspirados na perspectiva sócio-histórico cultural, sensibilizam e tentam ressignificar a prática docente de forma ampla (BISOL, VALENTINI, 2012; HERNANDEZ, BOTERO, ARIZA, 2014; VALDIVIESO, SALINAS, URIBE, PINEDA, 2018; CARNIEL, 2018). Contudo, não foram encontradas propostas detalhadas para aplicações na prática em sala de aula.

Educação superior remota com graduandos surdos

Quando combinadas as palavras-chave “surdo” e “ensino remoto”, nas variações linguísticas em Português, Inglês e Espanhol, após a aplicação do filtro (artigos publicados nos últimos 10 anos) foram obtidos 26 artigos (Quadro 50).

Quadro 50 - Pesquisa de palavras-chave: surdo e “ensino remoto”

Base de dados	surdo AND “ensino remoto”			
	SCIELO	CAPES	PEPSIC	REDALYC

Língua	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	PORT	ING	ESP	
Número de resultados	0	0	0	15	1	0	0	0	0	10	0	0	Total
Total	0			16			0			10			26

Fonte: Autora (2023)

Dentre os resultados encontrados, 5 foram excluídos por serem artigos repetidos (apareceram mais de uma vez na mesma base de dados ou entre bases de dados diferentes), 10 não tinham a população surda com relação aos objetivos principais, e, 2 não constituíam artigos.

Restaram 9 artigos para leitura integral. Mantêm-se a frequência maior para artigos que pesquisam sobre o surdo na posição de estudante, em detrimento de professor. Apenas dois destes investigam o surdo no papel docente. Enquanto estudante, quatro discutem sobre o nível básico e três abordam o ensino superior. Os artigos sobre a pessoa surda na situação docente serão trabalhados posteriormente quando forem mencionadas as palavras-chave correspondentes.

No ensino básico remoto, as maiores preocupações foram a acentuação das desigualdades educacionais devido ao isolamento social e à vulnerabilidade econômica que dificultou o acesso a aparelhos adequados e com acesso a internet. O contexto de ensino remoto teve influência direta na interação social dos estudantes surdos com os demais colegas e professores, dificultando a troca de informações, o esclarecimento de dúvidas e as atividades práticas (SHIMAZAKI, MENEGASSI, FELLINI, 2020; SENA, SERRA, LIMA, 2022).

Foram encontradas fragilidades no acesso a materiais e conteúdos na língua materna (SILVA, 2020). As diversas pesquisas mencionam como estratégias docentes identificadas: o envio de textos e atividades impressos (SENA, SERRA, LIMA, 2022), a disponibilização de material bilíngue apenas para o ensino do Português e Libras (SOUZA, LEONOR, GEDIEL, 2022), e vídeos no *Youtube* e chamadas por vídeo realizadas pelo *Whatsapp* (SHIMAZAKI, MENEGASSI, FELLINI, 2020). A presença do intérprete só foi discutida em Sena, Serra e Lima (2022).

No ensino superior as discussões sobre o uso das tecnologias no período pandêmico se mantém. Vieira e Souza (2020) realizaram um estudo bibliográfico sobre a relevância de tais mediadores como apoio ao professor para a inclusão de estudantes surdos. As autoras comentaram que a inclusão de estudantes surdos é um desafio para os docentes, visto que, muitas vezes, estes não estavam preparados para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Visto que essas dificuldades têm se intensificado com a inclusão das tecnologias como mediadoras do processo de ensino. As autoras adiantam que as tecnologias assistivas possuem

potencialidades, mas seu uso deve ser de forma adequada às necessidades apresentadas pelos integrantes da sala de aula. Sendo as tecnologias utilizadas apenas pela lógica da língua escrita e falada, “seus recursos serão desperdiçados pelos usuários surdos” (VIEIRA, SOUZA, 2020 p.19). Portanto, o artigo sugeriu favorecer e contribuir com esta aprendizagem para que se valorize os aspectos da visualidade: legendas, imagens, e o suporte na língua de sinais sempre que possível com os estudantes surdos.

Na Suécia, as dificuldades apresentadas no ensino remoto foram parecidas às estimadas anteriormente no Brasil. Em estudo, Akesson, Just, Barajas (2022) relataram a experiência de uma estudante de Pedagogia surda. Os alunos não surdos e os professores não conheciam a língua de sinais e os autores não perceberam alguma acessibilidade básica igualitária na mediação com tecnologias. As palestras pré-gravadas possuíam acessibilidade por legenda, o que para a estudante de Pedagogia exigiu mais esforço na aprendizagem, o sueco corresponde a sua segunda língua.

No mesmo estudo, a participante sinalizou que em ensino remoto há maior necessidade de informar aos professores sobre as adaptações necessárias para sua participação em aula do que em ensino presencial. Em especial, houve a demanda em explicar como funciona o Zoom para os surdos. Nesta plataforma, o procedimento de revezamento pela fala não ficou claro para ela, o que dificultou sua interação na turma e tornou difícil seu acesso à conversa ao utilizar um intérprete online.

Como um exemplo prático positivo da adaptação dos métodos e instrumentos à experiência de estudantes surdos, Tavares *et al* (2022) comentaram sobre a aplicação de um software que facilitou a visualização do intérprete de forma simultânea ao material apresentado e evitou o excesso de informação visual desnecessária. As aulas realizadas nesse formato tiveram resultados satisfatórios e apontaram para a importância da ampliação da inclusão no trabalho docente.