

MEDIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO REMOTO PARA SURDOS

Carla Cristine Tescaro Santos Lino¹; Danielle da Silva Pinheiro Wellichan²
carlatescaro@yahoo.com.br

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP; ²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP.

Introdução

A existência de uma relação dialógica sempre é encontrada no discurso entre pessoas em que há significante (elemento perceptível) e significado (conceitos) do signo. Todos são rodeados de enunciados, de signos e de elementos que permitem a comunicação por meio da linguagem e a eles atribuem-se significados (SOUZA; SILVESTRE; ARANTES, 2007).

Aos surdos, entretanto, não caberia mais a exigência da aprendizagem oral da língua portuguesa, uma vez que não se lhes permite significados, exceto pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É evidente que os surdos são capazes de aprender duas línguas que permitirão a comunicação, ou de misturar duas línguas (diglossia) (SOUZA, 2007) em um determinado discurso, porém, nem todos os surdos ou indivíduos com deficiência auditiva são oralizados e nem todos aprenderam precocemente a língua de sinais, de forma que esta seja considerada a sua língua materna e de instrução.

O Decreto nº 5.626/2005 é o documento que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2005 (BRASIL, 2005) e que reconhece a Libras como a língua de comunicação e expressão das comunidades surdas e permite autonomia de uso pelos surdos.

No Brasil tudo o que tiver relação com surdos e intérpretes está a cargo do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF), que atua na mediação de duas modalidades de comunicação: a oral e a de sinais, em palestras, consultas médicas, audiência pública, entre outras ocorrências externas, desde que apresentem comprovação de proficiência linguística (FENEIS, 1996; BRASIL, 2002). Coube a ele a legalização da profissão do intérprete de Libras (Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010).

A lei citada também apresenta competências do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TILS): mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, entre surdos e surdocegos, entre surdocegos e ouvintes, por meio da comunicação verbal ou em língua de sinais; interpretar com fidedignidade as atividades didático-pedagógicas e culturais propostas por instituições do Ensino Fundamental, Médio e Superior, de forma a permitir o acesso dos surdos aos conteúdos curriculares; interpretar para surdos participantes de processos seletivos em concursos públicos e em instituições de ensino; proporcionar acessibilidade em serviços e atividades ofertadas por instituições de ensino e em repartições públicas; e prestar serviço de tradução e interpretação em audiências judiciais, em órgãos administrativos ou policiais, serviços estes também assegurados pela Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).

A necessidade de atender às demandas dos surdos exige a estruturação na formação do TILS e, no país, há apenas dois cursos de nível médio que ofertam cursos de formação em nível superior em Letras/Libras e cursos ofertados em Institutos Federais. Pelas exigências legais, as pessoas interessadas nesta profissão tendem a buscar uma formação acadêmica de maneira mais sistematizada: conhecimentos mais

aprofundados sobre a profissão; a relação entre teoria e prática para atuar como TILS; proposta de reflexão e análise sobre a atuação em diversas áreas; o reconhecimento do perfil do profissional por legislação federal; código de ética; práticas para o desenvolvimento de habilidades e competências na área; a necessidade de produção científica a respeito de processos tradutórios e interpretativos, para a troca de experiências entre surdos e ouvintes. (GIAMLOURENÇO *et al.*, 2020, p. 8).

As habilidades e competências pensadas para o ato de traduzir e ou interpretar fundamentam-se na preocupação de equívocos que podem ocorrer no processo simultâneo de transmissão entre emissor e receptor da mensagem, uma vez que também são observadas, cuidadas e cobradas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS e FENEIS, já que não se trata de uma simples colaboração voluntária, mas de uma classe profissional.

De acordo com pesquisas de Lacerda (2017), a expressão “Intérprete Educacional” (IE) utilizada no Brasil também é empregada pela Austrália, Estados Unidos, Canadá, entre outros países, para especificar o profissional intérprete de língua de sinais que trabalha em instituições educacionais como apoio ao estudante surdo, para que este possa avançar academicamente. Na Itália, o IE é caracterizado como ‘assistente de comunicação’ e não como ‘Intérprete Educacional’.

Em tempos de pandemia da COVID-19, o uso das tecnologias digitais de informação pôde ser enfatizado, principalmente quando as pessoas surdas necessitaram de informações, pois, em muitos momentos todos tiveram que permanecer em suas casas para estudo e trabalho, pela necessidade do distanciamento social.

Na Educação, o caminho encontrado para dar continuidade às atividades e ao processo ensino-aprendizagem foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado em todas as etapas da fase escolar. Com estratégias diferenciadas, os estudantes tiveram que se adequar à nova realidade utilizando o computador, televisão ou dispositivos móveis conectados à internet.

Diferentemente do que ocorre com a Educação a Distância (EaD), o ERE deve ser adotado em situações emergenciais para aprendizagem e não deve ser tomado como sinônimo, pois não possui modalidade educacional com regulamentação (BELLONI, 2002; FERREIRA *et al.*, 2021)

Conforme citado por Ferreira *et al.*, (2021, p. 14), no contexto do estudante surdo,

O modelo de ensino remoto, embora tenha se revelado possível e facilitador em diversos aspectos como menor locomoção, maior alcance dos alunos e dos professores e diferentes formas de interação, ainda carece de aperfeiçoamento para garantir uma aprendizagem efetiva e inclusiva. Dentre os aperfeiçoamentos, podemos destacar as estratégias metodológicas e didáticas que prezam mais pelo visual, estabeleçam tempos de aula mais adequados e equilibrem a quantidade de conteúdo apresentado. Vale ressaltar a necessidade de garantir equipamentos de qualidade e conexão de internet adequada tanto para os TILS quanto para os docentes e discentes.

Neste momento, também ocorreu a visibilidade do profissional intérprete de língua de sinais como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes e como transmissor de informações pertinentes aos acontecimentos gerais, que deveriam ser transmitidos aos surdos. Mas como tem decorrido este processo? Quais as orientações para que o intérprete de língua de sinais possa realizar essa mediação na situação do ensino ou de atividades educacionais no formato remoto?

Para compreender mais sobre este momento em que a atuação do profissional se fez tão determinante para que o estudante surdo conseguisse ter andamento em suas atividades educacionais,

objetivou-se investigar sua atuação e identificar as orientações e ações presentes na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes, em alguns cenários específicos – Brasil, Estados Unidos e Emirados Árabes Unidos –, para conhecer diferenças e aproximações ao longo do processo do ensino remoto.

Objetivo

Objetivou-se investigar a atuação do profissional intérprete de língua de sinais em diferentes países durante o período da pandemia, na mediação da comunicação entre ouvintes e surdos no ensino e atividades remotas, bem como identificar orientações e ações mais comuns em sua prática.

Método

Considerado um estudo de caso, buscaram-se em Yin (2005) e Gil (2009) pressupostos teóricos e metodológicos para investigar o contexto que envolve o ensino e as atividades remotas de ouvintes e surdos, durante a pandemia. Foram utilizados materiais eletrônicos de bases de dados nacionais e internacionais, além de repositórios institucionais, com o uso do idioma na língua portuguesa e inglesa e sem recorte temporal, com a finalidade de resgatar mais registros de interesse sobre a temática.

Resultados e Discussão

No contexto brasileiro, algumas iniciativas adotadas foram encontradas na literatura, pela mediação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, durante o período da pandemia. O estudo de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) descreveu as preocupações da comunidade escolar quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, e cinco pontos foram destacados pelos autores: a) o ensino remoto tornou-se um desafio desde o momento da preparação de aulas; b) alguns alunos identificados em situação de vulnerabilidade social e econômica não possuíam as mesmas condições para acessar as atividades remotas; c) alunos sem auxílio parental apresentaram mais dificuldades com os estudos; d) dificuldades de compreensão e interpretação dos enunciados; e) sem o contato social escolar, o isolamento afetou o desenvolvimento linguístico e social dos surdos.

Embora os mesmos aspectos possam ser estendidos a outras realidades e aos alunos em geral, durante o período da pandemia, é preciso ressaltar que o grupo de estudantes surdos já possui especificidades consideradas em fragilidade desde antes do período citado, tendo em vista as dificuldades que enfrentam em sua escolarização, por exemplo, pela estrutura linguística da língua de sinais, que não se assemelha à gramática da língua oral e à aquisição da linguagem escrita.

Portanto, é um desafio para educadores pela dificuldade de os surdos compreenderem a leitura e escrita. De acordo com estudos de Mayer e Trezek (2020), Metha *et al.* (2005) e Wang *et al.* (2008), apesar das tentativas, os professores da quarta série (PINTNER; PATTERSON, 1916) ainda não conseguiram assegurar, com sucesso, que a maioria dos estudantes surdos atinja um nível adequado de compreensão de leitura, da quinta série em diante (GONZÁLEZ *et al.*, 2019; MAYER; TREZEK, 2020), o que significa que os estudantes surdos não apresentam conhecimentos prévios ou de habilidades, fatos ou conceitos sobre a língua oral, de forma a evidenciar o nível de conhecimentos entre surdos e ouvintes, em que os surdos estão significativamente aquém dos ouvintes.

Silva *et al.* (2020) descreveram algumas estratégias adotadas para incentivo à aprendizagem de estudantes surdos após o impacto sentido pelos docentes com as mudanças no contexto educativo. Por

meio de ferramentas tecnológicas digitais e aplicativos como *WhatsApp*, *Zoom*, *Instagram*, *e-mail*, *You Tube*, entre outros, professores se organizaram para continuar seus trabalhos da seguinte forma:

Primeiramente, conversar com os pais sobre a interação feita por seu filho surdo; Apresentar a importância de continuar o aprendizado da Libras; Perguntar se eles permitem que seja registrado com fotos para futuros anexos em relatórios; Falar que será uma vez na semana, no horário estipulado por eles; Conversar com os alunos surdos de forma virtual, orientando-os como será desenvolvido; Apresentar os temas das aulas, informando que será em relação ao seu cotidiano diário em sua residência; E por fim, elaborar a cada semana, junto aos alunos surdos, uma temática a ser trabalhada (SILVA *et al.*, 2020, p.4)

Os autores citaram que o bom aproveitamento das atividades propostas se deve à participação e colaboração das famílias, que se tornaram determinantes, não só para o bom andamento das ações como para o próprio desenvolvimento dos estudantes.

No contexto do ensino superior, Ferreira *et al.* (2021) relataram as dificuldades na mediação e interpretação da Libras pelo profissional intérprete de língua de sinais (TILS) no ambiente remoto para um estudante surdo sinalizante, matriculado em um curso de doutorado. A dinâmica adotada para as aulas em momentos síncronos e assíncronos apontou a necessidade de equipamentos adequados, além da importância da formação continuada e da atualização docente.

No ensino superior, um dos maiores desafios enfrentados pelo TILS é a falta de léxicos, oficializados pela comunidade acadêmica surda, correspondentes aos termos técnicos e teóricos utilizados nas aulas. Por conta dessa carência, uma das principais estratégias utilizadas pelos TILS é a datilografia, escrever a palavra através do alfabeto manual que, segundo Cordeiro (2019, p. 40), “equivale ao significado de soletração”, para referenciar o termo sem sinal, todavia essa estratégia só é funcional se o aluno surdo já tiver domínio do significado da palavra, caso contrário, o aluno não terá acesso à informação de forma completa (SILVA *et al.*, 2021, p. 5).

A falta de acesso prévio ao assunto tratado no momento da atuação também contribui para algumas dificuldades e pode comprometer o processo interpretativo em determinadas áreas, conforme foi citado por Ferreira *et al.* (2021). Assim, uma das sugestões é o envio dos conteúdos a serem abordados durante a aula, com antecedência, para o intérprete, para que ele tenha tempo de pesquisar sinais e buscar estratégias a serem adotadas. “Diante das dificuldades elencadas, os TILS consideram que o seu desempenho poderia ser melhorado ao atentarem para as questões de formação pessoal, necessidades técnicas e melhoria de alguns recursos virtuais” (FERREIRA *et al.*, 2021).

No mesmo estudo, os intérpretes apontaram aspectos positivos, como: 1) otimização do tempo; 2) facilidade em estar presente na aula, uma vez que não precisam se preocupar quanto ao deslocamento; 3) economia quanto ao deslocamento e despesas diárias; 4) facilidades quanto a pesquisas de sinais durante o revezamento de intérpretes; 5) possibilidade de gravação de aulas para buscar melhorias na atuação; 5) com menos interação simultânea a tradução é favorecida. Quanto aos aspectos negativos: 1) problemas na conexão da internet; 2) impossibilidade de buscar apoio com outros intérpretes no momento da dúvida; 3) impossibilidade de observar se está sendo compreendido; 4) necessidade de equipamentos de boa qualidade para garantir uma boa imagem; 5) conflitos com imagens e o tempo de anotação dos alunos; 6) dificuldades com a leitura rápida de professores.

Sobre a formação profissional, que já vem sendo apontada de longa data como de extrema necessidade diante das atualizações no campo educacional, especificamente para os profissionais que trabalham com a mediação de Libras, Damasceno, Medeiros e Ramalho (2020) compartilharam a experiência de práticas desenvolvidas no período de regência do Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Libras) da Universidade Federal do Rio Grande (UFRN). “Diante da experiência

do ensino de Libras na modalidade remota, percebe-se o quanto o estágio supervisionado para a formação de futuros docentes possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências” em sua área de atuação, uma vez que a interpretação não trata de resumir informações, mas transmiti-las com coerência em respeito aos aspectos linguísticos das duas línguas: Libras e língua portuguesa.

Carmozine e Noronha (2012, p.65) comentam sobre a formação e atuação de professores nesse contexto e descrevem que, em geral, “[...] o modo como o professor apresenta os conteúdos curriculares não é acessível ao aluno surdo, sendo necessária, então, a adaptação da informação por parte do intérprete, que acaba atuando como um educador”, porque a sua atuação isolada não esclarece os conteúdos. Porém, a responsabilidade pela educação e elaboração de Planos de Aula, adaptações curriculares, metodologias, processos avaliativos para o aprendizado de todos é de responsabilidade do professor regente.

A vida americana foi transformada pela COVID-19 e, de maneira emergencial, as escolas e os programas educacionais foram alterados da situação de ensino presencial para um sistema virtual pelo uso da internet e de outros recursos, a fim de tentar garantir que o sistema remoto fosse acessível aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. As famílias destes estudantes também deveriam ter acesso às informações gerais.

Nos Estados Unidos, há, aproximadamente, 308.648 crianças surdas ou com deficiência auditiva com idades entre 5 e 17 anos, sendo que perto de 75mil estão em IEPs (*Individualized Education Program*) e cerca de 20,8% estudam em escolas especializadas e programas para estudantes surdos e com deficiência auditiva, que abordam as necessidades de comunicação, acessibilidade e aprendizagem, durante o ensino online.

Há esforços destas escolas e programas para garantir que o ensino online e os materiais de vídeo sejam ofertados em linguagem de sinais americana (ASL) e/ou legendados nos níveis de cada estudante, para que consigam compreender as informações. Também há preocupação em garantir que os estudantes tenham acesso às tecnologias e recursos necessários para o ensino à distância.

Dos 75 mil estudantes citados, 77,4% (aproximadamente 233.648) são beneficiados por um IEP em programas PreK-12 para o ensino de qualidade, e estão matriculados na educação geral. Relatórios apresentam resultados satisfatórios no atendimento das necessidades dos estudantes da Educação Especial, incluindo surdos e com deficiência auditiva, garantido pela Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências, Seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973, e / ou Títulos II ou III da Lei dos Americanos com Deficiências, e não impedem o ensino a distância durante a pandemia da Covid-19.

Antes da pandemia, muitas escolas mantinham em seus quadros de funcionários os profissionais intérpretes, serviços de legendagem e / ou dispositivos auxiliares de escuta para os alunos surdos e com deficiência auditiva. A *National Association of the deaf* (NAD) recebeu relatos que algumas escolas e programas educacionais deixaram de fornecer aos estudantes intérpretes e serviços para favorecer a educação virtual online acessível. A NAD preza por tais serviços, que podem impactar de maneira contrária a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, que deveriam ser mantidos, tanto com as aulas síncronas quanto assíncronas, pelas políticas públicas de inclusão.

No formato remoto de ensino, no Condado de Montgomery, o profissional intérprete era apresentado em tela cheia ao invés do falante. Perceberam que o *software* utilizado apresentava limitações, por isso decidiram manter o intérprete no modo de tela grande, em apoio aos surdos e para aqueles com deficiência auditiva.

Durante o aprendizado virtual, qualquer legendagem, como recomenda a NAD, deve ser elaborada com precisão a fim de garantir um serviço de legendagem qualificado e não de tecnologia ASR (Reconhecimento Automático da Fala) para adicionar as legendas. Uma possibilidade é que os professores ou profissionais da Tecnologia da Informação (TI) existentes na escola adicionem as legendas, porém de maneira precisa e textual, para que o estudante, que necessita deste recurso e depende do profissional intérprete, compreenda as mensagens e os planos de aula gravados. É responsabilidade da escola garantir o acesso do estudante a recursos e materiais acessíveis para o seu aprendizado. Os intérpretes precisam estar visíveis em uma parte grande da tela do computador ou *tablet* concedida ao professor da turma durante as aulas e a programação educacional.

Informações da NAD (2020) ressaltam: quando escolas e programas educacionais são ofertados para uma educação direta e síncrona com o uso de plataforma de videoconferência, o ensino deve manter as mesmas possibilidades de acesso que eram proporcionadas em sala de aula presencial. Ou seja, se houve a presença do profissional intérprete de língua de sinais em sala de aula presencial, este intérprete também deve ser visualizado na plataforma de videoconferência para assegurar, desta forma, o ensino de estudantes surdos e estudantes com deficiência auditiva para a interação com professores e colegas, de maneira a poderem se expressar em língua de sinais.

Para possibilitar a continuidade de ações inclusivas em sala de aula, o intérprete educacional das aulas presenciais deve ser o mesmo nas aulas síncronas. Tanto brasileiros como os americanos devem atender aos requisitos de interpretação regidos pelas especificações de sua formação. Além disso, o estado exige que escolas e programas educacionais capacitem o intérprete no uso de tecnologia e software para atuar em plataformas de videoconferência, com acesso à internet de alta velocidade.

Os profissionais intérpretes devem estar visíveis em tamanho ideal para que ocorra a tradução simultânea. Da mesma maneira que ocorre a visibilidade do professor regente da sala de aula, ao intérprete deve ser proporcionada a mesma condição, de forma a garantir que o estudante surdo ou deficiente auditivo seja capaz de visualizá-lo.

Em outra condição, se, no serviço prestado, o estudante em questão recebia a legendagem em tempo real (se refere ao CART: Tradução em Tempo Real do Acesso à Comunicação) durante as aulas presenciais, as instituições de ensino também devem fornecer o serviço CART para as aulas online. Algumas plataformas oferecem esta opção em videoconferências para adicionar a legenda por meio de plug-in. Segundo a NAD, é preciso atenção na utilização do CART, ao invés do reconhecimento de fala automatizado ofertado, que normalmente se refere como ASR ou legenda automática, que ainda se encontra em estágio experimental, no contexto educacional do PreK-12, que proporciona a aprendizagem do vocabulário e o uso gramatical. Estes sistemas devem ser constantemente avaliados pelas escolas para a garantia da eficácia em aprendizado virtual. A NAD sugere, portanto, que os sistemas de escuta sejam complementados com serviços CART ou intérpretes de língua de sinais, durante o aprendizado virtual.

Ao optarem por programas educacionais e proverem materiais educacionais assíncronos durante parte ou todo o período escolar, as escolas devem garantir a acessibilidade a estudantes surdos e com deficiência auditiva. Por exemplo: os professores que produzem os seus próprios vídeos, de acordo com os conteúdos estruturantes de suas disciplinas, devem garantir que haja acessibilidade por legendas ou pelo intérprete, caso o estudante tenha solicitado a interpretação deste profissional.

Os materiais assíncronos ou planos de aula compartilhados com estudantes jovens, que necessitam da assistência dos pais e/ou supervisão, devem estar acessíveis tanto para os surdos quanto para aqueles que tiverem deficiência auditiva, além de toda a comunicação da escola e de programas educacionais, seja com intérpretes ou com legendas, de maneira precisa e literal.

A interação social na escola com colegas e adultos pode permitir o input linguístico da linguagem necessário ao desenvolvimento cognitivo das crianças surdas e com deficiência auditiva, na primeira infância. Mesmo pela educação virtual, é necessário que essa interação seja contínua e proporcionada pelos professores. Desta forma, as escolas e programas educacionais, programas de ensino a distância oferecidos por audiologistas educacionais, devem implementar atividades interativas com os alunos da turma, recomendado pela NAD, principalmente durante a pandemia da COVID-19, para que não haja regressão mental, emocional e de desenvolvimento social das crianças surdas e com deficiência auditiva.

No campo de Estudos Culturais brasileiros, encontra-se o significado de “artefatos”², que se relaciona à própria maneira do sujeito em compreender as situações que o cercam e pertencentes ao povo surdo³.

Estudos de Alshwabkeh *et al.* (2021) apresentam os benefícios de estudantes surdos ao terem acesso a intérpretes altamente qualificados (com diploma de bacharel ou mestrado em interpretação) e treinados e ao uso da tecnologia assistiva – *hardware* e *software* – e dispositivos auxiliares de escuta ou vídeos legendados em cursos pós-secundários, anotadores ou monitores de videotexto.

Apesar dos recursos de tecnologia em relação aos aspectos sociais e emocionais, Alshwabkeh *et al.* (2021) indicam que a falta de contato de surdos com outros surdos provocou ansiedade e reduzida regulação do estresse, pelo fato de os estudantes com algum tipo de deficiência serem os mais vulneráveis à situação da pandemia da COVID-19.

Antes da pandemia do Coronavírus, Alshwabkeh *et al.* (2021), na Al Ain University, pretendiam manter os estudantes em uma única sala somente, sem ouvintes, por decisão administrativa. Por causa da pandemia, houve alteração do formato presencial de aulas para o ensino a distância, que afetou os instrutores que ministravam aulas aos estudantes surdos, com pouco tempo para prepará-los, o que também ocorreu em outras universidades.

Após pesquisa com 38 estudantes surdos matriculados em cursos de graduação, sobre a percepção de cada um a respeito dos benefícios e desafios do ensino a distância, a maioria dos pesquisados apontou um excessivo número de slides baseados em leitura, falta de discussões que deveriam ser promovidas pelos instrutores, devido ao grande volume de conteúdos que deveriam apresentar, e falta de recursos ou difícil acesso; poucos instrutores substituíram a escrita por imagens que, de certa forma, foram úteis aos estudantes surdos, porque poderiam combinar texto e gráficos como apoio visual.

2 Para o Surdo, o artefato visual explicita uma cultura, um povo. Neste caso, do povo surdo (STROBEL, 2008).

3 “Povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (STROBEL, 2008, p. 30) e se caracterizam por: experiência visual, linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Será enfatizada a experiência visual e linguística.

Conclusão

A ausência de comunicação do estudante surdo com outros surdos ou sinalizantes da língua dos sinais pode ocasionar atrasos psicossociais, principalmente durante a pandemia da COVID-19, que exigiu de instituições educacionais novas maneiras de proporcionar conhecimentos.

No Brasil, embora amparados por lei, foi durante a pandemia que se reafirmou o quanto a comunicação que inclui recursos audiovisuais e a presença do profissional intérprete de Libras é fundamental para os surdos. Estratégias tiveram de ser adequadas, adaptadas e posturas profissionais foram reorganizadas no sentido de proporcionar condições para a mediação e a compreensão do estudante surdo que se encontrava em sistema remoto.

As instituições de ensino buscaram mecanismos para proporcionar a continuidade das atividades com a presença do profissional intérprete durante as aulas, em meio a dificuldades, ajustes e estratégias que poderiam ser utilizadas posteriormente em ações *on-line*. Entre custos e benefícios, percebeu-se que é possível o prosseguimento de ações remotas para estudantes surdos, porém é preciso atentar para questões conjuntas que envolvem todos: estudantes, professores e profissionais mediadores da língua de sinais.

A Associação Nacional de Surdos Americana disponibiliza-se a trabalhar com distritos escolares e programas que possam atender às necessidades de estudantes surdos e com deficiência auditiva e seus familiares. Para facilitar o contato com a instituição e com informações educacionais diversas, a NAD criou uma página de recursos de vários programas, aplicativos, tecnologias e sites para promover a acessibilidade de comunicação.

Nos Emirados Árabes Unidos, os estudantes surdos foram chamados de “as vítimas esquecidas da pandemia” por necessitarem se “adequar” rapidamente ao ensino a distância, que foi um desafio para todos. Não puderam ver o instrutor na tela e estranharam a presença do intérprete de língua de sinais, mas mudanças nas universidades ainda podem ser realizadas e adequadas às necessidades dos estudantes surdos. No retorno presencial às aulas, o processo deve ser contínuo. Para a educação, houve mudanças substanciais, tanto em relação a verbas quanto em relação à perda de tempo e de oportunidades educacionais.

Enfim, pesquisas sobre a atuação do intérprete escolar no Brasil ainda são escassas, por este motivo, talvez a importância da atuação deste profissional não seja tão compreendida. Há necessidade, portanto, de pesquisas com enfoque sistêmico para o reconhecimento do profissional intérprete de Libras/ Língua Portuguesa para mediar os conteúdos escolares a serem apreendidos por estudantes surdos.

Referências

ALSHAWABKEH *et al.* Using online information technology for deaf students during COVID-19: A closer look from experience. PMC US **National Library of Medicine National Institutes of Health**, v.7, n.5, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8113838/> Acesso em 28 out.2021.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 28 out.2021.

BRASIL. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 28 out.2021.

BRASIL. Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 28 out.2021.

BRASIL. **Lei n.13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 21 ago.2021.

CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo: HUB, 2012.

CÓDIGO DE ÉTICA FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e o Regulamento para Atuação como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais da FENEIS/PR.**, 2014. Disponível em: <https://feneis.org.br/> . Acesso em 21 out. 2021.

DAMASCENO, A.Y.O.; MEDEIROS, M.E..C.; RAMALHO, S.M. O ensino de Libras em formato remoto. E agora? Experiências vividas no estágio supervisionado. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n.3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25924> Acesso em: 10 out. 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Relatório Anual**, 1996. Rio de Janeiro: FENEIS, 1996.

FERREIRA, A.T.S. *et al.* Interpretação em Libras e a mediação: um estudo de caso na pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e79101220196, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20196/17995> Acesso em: 10 out.2021.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. de M., *et al.* **Tradutor Intérprete de Libras: prática e formação profissional**. Portal de cursos abertos. SEAD - UFSCAR: SP, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GONZÁLEZ, C.A. *et al.* Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension? **Int. J. Disabil. Dev. Educ.**, v.67, n.1, p.90-105, 2019.

LACERDA, C. B. F.; NASCIMENTO, L. C. R. Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais. *In*: LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017, cap.6, p. 5-10.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES- FENEIS. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_1996 . Acesso em: 04 nov. 2021

MAYER, C.; TREZEK, B.J. English literacy outcomes in sign bilingual programs: current state of the knowledge. **Am. Ann. Deaf.**, v.164, n.5, p.560-576, 2020.

METHA, P.D. *et al.* Literacy as a unidimensional multilevel construct: validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. **Sci. Stud. Read**, v.9, n.2, p.85-116, 2005.

NATIONAL ASSOCIATION OF THE DEAF (NAD). **Position Statement:** Educating PreK-12 Deaf and Hard of Hearing Students During the COVID-19 Outbreak. Disponível em: https://www-nad-org.translate.google.com/position-statement-educating-prek-12-deaf-and-hard-of-hearing-students-during-the-covid-19-outbreak/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,sc#footnote . Acesso em 22 out., 2021.

PINTNER R.; PATERSON D. A measure of the language ability of deaf children. **Psychol. Rev.**, v.23, n.6, p.413-436, 1916.

SHIMAZAKI, E.M.; MENEGASSI, R.J.; FELLINI, D.G.N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, , p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432> Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, M.Z.M.S. *et al.* Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7, 2020. Maceió, AL. **Anais** [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID6273_01102020223146.pdf . Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

WANG, Y.; LEE, C., PAUL, P.V. An understanding of the literacy levels of students: who are deaf/hard-of-hearing in the United States. China and South Korea. **L1 Educ. Stud. Lang. Lit.** v.10, n.1, p.87-98, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.