

Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental¹

Lídia da Silva²

ORCID: 0000.0002.1722.1753

Clóvis Batista de Souza²

ORCID: 0000-0001-6980-2763

Resumo

Este trabalho aborda a questão das interações online nas aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes. Ancora-se em Rioult, Marron e Pereira (2021), para tratar do ensino virtual em tempos de pandemia e destaca o distanciamento psicológico e comunicacional que a comunicação mediada por computador pode oferecer às aulas. Toma as considerações de Xavier (2001) para descrever as características das interações em L2 e aponta as especificidades do input e da produção linguística para as aulas de Libras. Por meio da análise documental e do método observacional, são elencados os principais desafios verificados nas interações ocorridas nas aulas de Libras as quais foram ministradas em contexto de ensino fundamental por cinco bolsistas do Curso de Letras Libras. Os resultados da experiência pedagógica analisada mostram que gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais (câmeras, telas e chat). Conclusivamente, este trabalho aponta que a experiência de ensino de Libras como segunda língua no ensino fundamental, realizada no período pandêmico, revelou diferentes desafios linguísticos e técnicos para a interação buscada, os quais precisam ser superados a fim de que as aulas, tanto remotas quanto presenciais, apresentem a qualidade necessária para alcançar seus objetivos de aprendizado.

Palavras-chave

Interação – Libras – Segunda língua – Ensino fundamental – Covid-19.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, Brasil: Contatos: lidia.silva@ufpr.br; clovis.souza@ufpr.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



An experience of online interactions in classes of Libras as a second language in elementary school

Abstract

This study addresses the issue of online interactions in the classes of the Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2) for listeners. It is based on Rioult, Marron and Pereira (2021), to approach virtual teaching during the pandemic and it highlights the psychological and communicational distance that computer-mediated communication brings to classes. It takes into account the considerations by Xavier (2001) to describe the characteristics of interactions in L2 and points to the input specificities and linguistic production for Libras classes. Documentary analysis and the observational method enabled to identify the main challenges seen in the interactions occurred in the Libras classes, which were taught in the context of Elementary School by five scholarship students in the Libras undergraduate program. The results of the pedagogical experience analyzed show that managing the participation of interpreters of Libras and the oralized deaf during the online interactions in Libras classes is a highly challenging task, as is managing the appropriate use of visual supports (cameras, screens and chat). In conclusion, this study shows that the experience of teaching Libras as a second language in Elementary School during the pandemic revealed different linguistic and technical challenges in the intended interaction, which need to be overcome so that classes, both online and in-person, have the quality required to achieve their learning objectives.

Keywords

Interaction - Libras - Second language - Elementary school - Covid-19.

Introdução

A partir do reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser incentivado em alguns espaços educacionais, principalmente na educação superior. Entretanto, em contexto de ensino fundamental, em virtude da ausência de políticas linguísticas, poucas são as iniciativas. Os estudos que analisam essas experiências apontam que as crianças respondem satisfatoriamente à proposta de aprender Libras como uma segunda língua (L2) e que há ganhos no campo do relacionamento interpessoal, com a formação da consciência de respeito para com a diversidade linguística e a convivência harmoniosa com o diferente (Silva, 2020). Valadão *et al.* (2016), por exemplo, analisaram a aplicação de aulas de Libras para crianças ouvintes, do 1º ao 5º ano, de uma instituição educacional de Viçosa (MG), e Tondinelli (2016) observou o ensino de Libras a alunos ouvintes do 6º ano de um Colégio Estadual de Santa Mariana (PR).

Segundo ambos os estudos, a partir dessas iniciativas foram constatadas atitudes positivas das crianças ouvintes em relação à Libras e à pessoa surda.

Quanto ao aspecto metodológico do ensino de Libras como L2, Silva (2020, p. 14) aponta que o quadro “é fortemente marcado pelos pressupostos interacionistas” e, nesse sentido, a prática pedagógica privilegia a interação, elemento imprescindível ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Para Werle (2017, p. 7), o mesmo pressuposto vale para crianças.

Aprender uma língua requer a interação com o outro e a prática diária. Nesse sentido, para ensinar uma segunda língua às crianças, é preciso considerar a forma de tornar a aprendizagem o mais natural possível, proporcionando espaços de interação com o outro e propondo diferentes perspectivas de pensar, agir e comunicar-se. [...] Além disso, esse aprendizado requer um ambiente de interação natural constante [...].

Considerando-se a predominância dessa tendência teórico-metodológica, é importante destacar que a interação na língua-alvo, nesse caso, implica a ausência de voz na sala de aula de Libras como L2 (Ackerman; Wolsey; Clark, 2018; Felipe; Monteiro, 2001). Com isso, podemos pensar em como se configura uma sala de aula silenciosa (e interativa) com crianças ouvintes da segunda metade do ensino fundamental? E ainda: como acontecem essas interações em contexto pandêmico, quando as aulas ocorrem de forma *online*?

Essas questões, nada triviais, permeiam as discussões apresentadas neste artigo que analisa uma experiência pedagógica advinda do Programa Licenciado, ocorrida no âmbito da Universidade Federal do Paraná em 2021, quando o Brasil vivia momentos difíceis de enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus³, com recomendações de isolamento social. Discutiremos a prática pedagógica que se inseriu nesse contexto, visando refletir sobre os principais desafios da especificidade das interações *online* nas aulas de Libras como L2 para aprendizes do ensino fundamental.

Assim, na primeira parte do texto, trazemos um breve referencial teórico. Em seguida, a metodologia e a discussão dos dados. Depois, encerramos com as considerações finais e a pretensão de que o trabalho colabore para a discussão na área.

Fundamentação teórica

Conforme recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o distanciamento social foi deflagrado no Brasil em março de 2020. Por conta disso, as instituições de ensino tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade que se distingue da educação a distância, em que as aulas são planejadas para acontecer em ambiente *online*.

3- “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, sendo a mais recente denominada Covid-19 causada pelo vírus Sars-Cov-2.” (Crocce *et al.*, 2021, p. 77).



[...] o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuisse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (Hodges et al., 2020, p. 6, tradução nossa).

Devido a isso, o uso da tecnologia foi acentuado em vários contextos sociais. No caso da educação, Rioult, Marron e Pereira (2021, p. 110) comentam que, embora esteja havendo uma proporção cada vez maior de uso, o “ensino de línguas através do computador no país é recente, sobretudo porque o ensino de línguas de forma remota no mundo inteiro também é relativamente recente”. Em cenário global, o ensino de línguas mediado pelo computador vem passando por movimentos teórico-metodológicos que tendem a propor a perspectiva sociocognitivista de aprendizagem, que busca proporcionar um contexto participativo. No Brasil, afirmam os autores que:

A professora Heloisa Collins da PUC-SP foi a pioneira no ensino de línguas mediado pelo computador através da utilização [...] de um servidor equipado com um aplicativo para interação de mensagens entre os usuários [...]. (Rioult; Marron; Pereira, 2021, p. 110).

A especificidade da oferta de aulas de línguas na modalidade remota precisa ser objeto de reflexão uma vez que a interação é preponderante nesse tipo de ensino. A interação é relevante para o ensino de língua pois através dela

[...] o aluno (i) decompõe as estruturas de L2 e infere o significado dos eventos de sala de aula, (ii) incorpora estruturas de L2 pelo princípio de “criação de andaime” (*scaffolding*), isto é, pela provisão de estruturas linguísticas quando engajados em trocas conversacionais e (iii) dá sentido aos eventos de sala de aula, dependendo do quanto a comunicação é construída em conjunto com o professor [...]. (Xavier, 2001, p. 4).

Além disso, baseando-se em Rivers (1987), Xavier (2001, p. 2) afirma que a “[...] interação na L2 possibilita aos alunos o aumento de seu estoque lingüístico”. Isso significa que quando os aprendizes realizam discussões em sala de aula, produzem tarefas colaborativas ou têm contato com insumos autênticos, seu repertório amplia-se diante do potencial de desenvolvimento da língua-alvo.

Entretanto, essas interações na L2 ocorrem de forma mais satisfatória se forem modificadas. Dito de outro modo, se o locutor providenciar ajustes interacionais e mudanças linguísticas em seu discurso, ele será compreensível ao receptor, e a interlocução será bem-sucedida.

Os ajustes interacionais consistem em tentativas do interlocutor de entender o discurso ou fazer-se compreender e isso pode ser feito por meio de estratégias comunicativas: perguntas de compreensão (ex. “Do you follow?, Right?”), confirmação (ex. “A house?”), clarificação (ex. “Sorry?, “I can’t hear”) e outras. É através da interação, portanto, que os alunos têm a chance de negociar o significado e, desse modo, conseguir mais insumo para a aquisição. (Xavier, 2001, p. 5).

Uma vez empregada a modificação no *input*, haverá a interação, uma competência essencial da linguagem. Sob a perspectiva interacionista, aprender uma língua é aprender a interagir nessa língua, portanto cabe ao aprendiz também produzir, e não só compreender a L2. Por essa razão, Swain (1985) defende que os aprendizes usem seus próprios recursos linguísticos, testem suas hipóteses e se arrisquem para produzir na L2.

Fundamentando-se em Cicurel (2011), Rioult, Marron e Pereira (2021, p. 112) afirmam que “as interações em sala de aula constituem um tipo específico de interação, uma subcategoria, que goza de características próprias”. Basicamente,

[...] ela têm um objetivo cognitivo porque sempre têm como objetivo o acréscimo do conhecimento, 2) o lugar de interação é determinado por um status, que pode ser negociado pelos outros participantes, 3) são interações planejadas, 4) são interações que levam às atividades didáticas, mais ou menos formalizadas, 5) elas ocorrem em um tempo limitado e requerem uma focalização alta de todos os participantes, 6) elas acontecem dentro de um regime discursivo específico, na medida em que a própria linguagem é sempre um objeto de atenção, com uma atividade metalinguística constante. (Rioult; Marron; Pereira, 2021, p. 112).

Ainda nesse contexto de ensino remoto, Rioult, Marron e Pereira (2021), baseando-se em Macedo-Rouet (2009), asseveram que a distância não é apenas física; existe uma distância psicológica comunicacional entre alunos e professores. Além disso, explicam que esse espaço virtual de interação é flexível ao ponto de as videoconferências, por exemplo, possibilitarem, em maior ou menor intensidade, a presença de diálogos durante as aulas de línguas. A partir do momento que o professor cria um ambiente que enfatize a importância de cada participante, gerando uma sensação de relacionamento grupal, incentiva a participação de todos e apresenta as informações de forma bem clara, é favorecida a interação *online* (Rioult; Marron; Pereira, 2021). Os autores discutem também a distribuição da fala em uma aula virtual, apontando tensões devido à participação desigual dos alunos e à distribuição dos turnos de falas, bem como ao equilíbrio das participações, mais problemáticas nesse cenário do que na sala presencial.

Há ainda que se considerar a relevância do professor de L2 e, no caso, de Libras, haja vista que, na mediação e na interação com estudantes ouvinte, ele (in)forma sobre duas concepções: de pessoa surda e de sua língua. Quanto à primeira, sabe-se que a visão socioantropológica acredita que o termo *surdo* não se refere simplesmente a pessoas com perda auditiva, mas ao contexto de um grupo que vive essencialmente pela experiência visual, percebendo o mundo por meio dessas experiências, optando por utilizar a língua



de sinais e valorizando a cultura e a comunidade surda (Skliar, 2005). A Libras, pode-se dizer, é a língua visuo-manual advinda da comunidade surda e que pode ser adquirida por falantes de língua de modalidade oral-auditiva (Silva, 2020).

Ademais, sendo o professor surdo ou ouvinte, as interações na sala de aula virtual, no caso das aulas de Libras como L2, ocorrem por meio textual (interações no *chat* e palavras escritas no *PowerPoint*), visual (face dos participantes, imagens, vídeos, etc.) e da própria língua produzida pelas mãos e recebida pelos olhos. Em relação a esse último ponto, Felipe e Monteiro (2001) e Ackerman, Wolsey e Clark (2018) explicam que, durante as aulas de Libras, a política de não uso da voz deve ser mantida. Contudo, Holmström (2019) é favorável ao uso da língua oral e apresenta resultados do estudo que desenvolveu com o ensino da língua sueca de sinais como L2 para ouvintes, concluindo que é importante dar lugar a ambos os idiomas no espaço instrucional.

Todas essas formas colaboram para o estabelecimento de uma interação mais promissora de aprendizagem, portanto constituem também a competência comunicativa do docente, que, de acordo com Xavier (2011, p. 4), pode ser entendida como

[...] o conhecimento consciente e inconsciente da língua-alvo e de outros aspectos referentes ao uso comunicativo dessa língua, bem como a habilidade de utilizar esses conhecimentos em comunicação real [...] a competência comunicativa requer quatro sub-competências: a **gramatical**, que consiste no conhecimento de vocabulário, regras de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, a **sociolingüística**, que trata das regras de adequação de significados e formas gramaticais em diferentes contextos de comunicação, a **discursiva**, que abrange o conhecimento de combinar formas e significados para a construção de textos coerentes, e a **estratégica**, que envolve o conhecimento de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar limitações em uma ou demais áreas da competência comunicativa.

Elencadas as questões relativas à caracterização da interação virtual nas aulas de Libras como L2, na próxima seção passamos à apresentação da metodologia da pesquisa.

Metodologia

Nesta parte serão explicitados o contexto da experiência investigada e a metodologia para análise de dados.

A experiência pedagógica

O projeto *Libras no ensino fundamental: educação linguística e inclusão social*, parte do Programa Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, propôs ações voltadas ao ensino da Libras para estudantes de escolas de diferentes regiões do Paraná, as quais têm alunos surdos e contam, portanto, com a atuação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras durante as aulas.



A experiência pedagógica analisada ocorreu no período pandêmico de junho a dezembro de 2021, quando a Universidade Federal do Paraná, cumprindo os protocolos de orientações da OMS e dos governos federal, estadual e municipal, determinou que todas as atividades acadêmicas acontecessem de forma remota. Assim, o contexto observado foi de comunicação mediada por suportes tecnológicos, com aulas ministradas sincronamente por meio da plataforma de videoconferências *Google Meet*, para turmas de 6º, 8º e 9º anos que tinham em média 30 estudantes ouvintes e 1 aluno surdo. Dentre os estudantes ouvintes, alguns conviviam com pessoas surdas (parentes e vizinhos) e, na maioria das turmas, já havia a convivência com o profissional intérprete de Libras.

A ação foi conduzida por cinco bolsistas, surdas e ouvintes, acadêmicas do curso de Licenciatura em Letras Libras, que ministraram aulas virtuais de Libras às escolas parceiras. Esses encontros semanais eram de 40 minutos e visavam desenvolver a competência comunicativa (compreensão e produção) em nível básico dos estudantes ouvintes do ensino fundamental. As aulas ocorreram com base na organização interna das escolas e foram ministradas em Libras, individualmente, com algumas ocasiões de trabalho em dupla. As bolsistas mantiveram a atuação na mesma turma durante todo o período de duração do projeto, sem revezamento.

Nos últimos meses de acompanhamento, as escolas haviam iniciado o retorno às atividades presenciais, portanto a modalidade de trabalho foi híbrida, uma vez que alguns estudantes permaneciam em casa, assistindo às aulas virtuais transmitidas da sala de aula da escola ou de outro local (como no caso da aula de Libras, que acontecia a partir da residência das acadêmicas). As aulas contavam com a presença do orientador e da coordenadora do projeto, dos profissionais intérpretes de Libras e, eventualmente, do professor que estava cedendo seu horário para a aula de Libras.

As 27 aulas remotas, síncronas, abarcaram os seguintes conteúdos: apresentação pessoal, instruções sobre os cuidados necessários na pandemia, alfabeto manual, números, sinais de família, adjetivos, cores, meio de transporte, dias da semana, meses do ano, frutas, alimentos, bebidas e materiais escolares. A abordagem dos conteúdos ocorria de modo contextual, a partir do estímulo de uma imagem e/ou palavra, seguida de seu respectivo sinal, com a realização de dinâmicas e jogos variados.

A análise dos dados

Para analisar essa experiência, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, organizada por meio da análise documental e do método observacional.

Na parte documental foram utilizados os relatórios produzidos pelas acadêmicas participantes do Licenciatura e as notas de campo do professor orientador. Os relatórios foram identificados por letras, e a distinção entre surdas e ouvintes se fez importante para este estudo (Quadro 1).



Quadro 1 – Bolsistas participantes

BOLSISTAS SURDAS	BOLSISTAS OUVINTES
VA (ingresso na instituição – 2018) Aluna do 6º semestre do curso Não havia realizado estágio docente anteriormente ao projeto Licenciar	MA (ingresso na instituição – 2018) Aluna do 6º semestre do curso Não havia realizado estágio docente anteriormente ao projeto Licenciar
SN (ingresso na instituição – 2020) Aluna do 3º semestre do curso Não havia realizado estágio docente anteriormente ao projeto Licenciar	EM (ingresso na instituição – 2019) Aluna do 5º semestre do curso Não havia realizado estágio docente anteriormente ao projeto Licenciar
SY (ingresso na instituição – 2015) Aluna do 7º semestre do curso Havia realizado estágio docente em 2018	

Fonte: Elaboração própria.

Para fins de preservação dos dados, os trechos dos relatórios das acadêmicas surdas, bem como os das notas do orientador, quando transcritos, estão com as marcas do português escrito como segunda língua.

Na parte observacional, foram registradas as informações coletadas durante a participação dos autores deste trabalho no contexto de interações *online*. Utilizamos como critério de seleção de episódios, aqueles que continham os principais desafios da especificidade das interações *online* nas aulas de Libras como L2 para aprendizes do ensino fundamental.

Discussão dos dados

Em algumas escolas, as aulas de Libras eram mediadas pelo profissional tradutor intérprete que atuava na sala de aula inclusiva, o qual tem um papel extremamente relevante na interação, em virtude da estreita convivência com os estudantes ouvintes da turma.

Como mediador das relações, o profissional intérprete de Libras tem a capacidade de reduzir ou ampliar as interações virtuais e auxiliar ou prejudicar as conduções pedagógicas. Pelo que observamos, sua atuação, na maioria das vezes, colaborou para tornar o insumo linguístico compreensível entre os estudantes ouvintes. Quando as professoras faziam uma sinalização não compreensível aos aprendizes, o profissional realizava a interpretação simultânea, fazendo com que a comunicação fosse possível.

Todavia, constatamos muita dificuldade por parte desse profissional em equilibrar os momentos de participação, já que a presença da língua portuguesa durante as aulas de Libras é ponto sensível. As bolsistas VA, SY e SN, por exemplo, só sabiam que estava havendo intervenção oral caso fossem informadas, ao passo que ME e EM tinham o controle dessa participação, pois ouviam as falas das intérpretes.

De nossa parte, compreendemos que, no contexto de Libras para ouvintes, a escrita deve ser utilizada em alguma medida e que a modalidade oral do português não pode ser utilizada indiscriminadamente durante as interações, já que se trata de ensino de uma L2. Nesse sentido, avaliamos que a presença do intérprete nas aulas de Libras mostrou-se prejudicial em alguns momentos, pois, ao primeiro sinal de incompreensão da sinalização

e/ou das produções gestuais das professoras, os aprendizes imediatamente solicitavam auxílio (e recebiam) do intérprete. Parece que a convivência há tempos com o profissional (o que ocorria antes do período pandêmico, por vezes) inibiu o método indutivo, aquele que possibilita aos aprendizes descobrirem por eles mesmos a regra da forma-alvo.

Além da compreensão, a produção ficou comprometida por conta da presença constante do profissional intérprete, haja vista que as ministrantes incentivavam que os alunos desenvolvessem “produções gestuais espontâneas em detrimento ao uso restrito de vocabulários convencionais na Libras” (Porto; Silva, 2021, p. 24), que esticassem seus recursos linguísticos, experimentassem a linguagem e corressem riscos na língua (ELLIS, 2006). Toda produção, de acordo com Swain (1985), é necessária à aquisição da L2. Todavia, em vez de testarem hipóteses, os estudantes interrompiam a comunicação visual com as professoras, direcionavam o olhar ao intérprete, falavam em português pedindo auxílio e só depois ofereciam a sinalização solicitada.

Notamos também que, devido ao fato de as aulas ocorrerem na modalidade remota, por um curto espaço de tempo e em período breve de trabalho, houve dificuldade por parte das bolsistas em estabelecer um vínculo efetivo com os aprendizes. Contrariamente, as profissionais intérpretes que integram as turmas são agentes conhecidos por eles e, em razão de estarem fisicamente presentes (quando na implantação da modalidade híbrida), o estabelecimento de proximidade psicológica foi favorecido. Avaliamos isso tendo em vista que alguns estudantes apresentaram queixa à intérprete a respeito da metodologia adotada pelas professoras. Com isso, a bolsista SN apresentou o relato a seguir.

Quando nós estávamos dando aula na escola [...] aconteceu uma situação chata porque a intérprete queria que a gente parasse de dar aula sobre fábula e ensinasse outros verbos. Ela [...] disse que alunos não gostavam [...]. Mas no fim deu tudo certo ensinamos os que estava no metodologia. Eles aprenderam rápidos porque já conheciam a fábulas.

Essa é uma situação típica da distância psicológica entre professores de Libras e estudantes (Riout; Marron; Pereira, 2021). Ao que parece, o espaço virtual de interação entre alunos e professores, nas aulas de Libras como L2 no ensino fundamental, desafiou a presença de diálogos, por meio dos quais a motivação e o interesse dos estudantes poderiam ser mais bem considerados.

Durante a experiência, observamos também uma situação em que uma professora surda recebeu solicitação para oralizar enquanto ensinava os sinais. Para fins de ilustração, destacamos os dados extraídos do relatório da bolsista SY.

Primeira aula, na Escola [...], cidade Santa Terezinha de Itaipu -Pr, eu entrei meet para aula mas tem problema internet meet, pedagogia é responsável cuida internet, eu começo ensinava libras para aula mas professora preocupava como nada falar mas se alunos não entende, ela falou precisava falar voz com libras também depende a intérprete de libras, eu não falo voz só usa Libras. Outro dia combinou de novo cancelada acho rolou outro mesmo nada mudou.



Esse é um dado que corrobora as constatações de Silva *et al.* (2022) quanto às dificuldades para oferta de aulas remotas durante a pandemia, no contexto de ensino fundamental. No caso relatado pela bolsista, a equipe da escola (pedagoga e intérprete de Libras) estava encarregada de criar as salas virtuais e enviar os *links* aos participantes, inclusive à professora que ministraria a aula. Ocorre que, como “O Brasil está enfrentando esta situação inédita em uma área que tradicionalmente não tem uma cultura de digital” (Silva *et al.*, 2022, p. 6), enfrenta barreiras para lidar com a educação a distância. Segundo Silva *et al.* (2022, p. 6), “Isso é novo e complexo para quem trabalha com educação básica em escolas públicas e privadas”. Por esse motivo, há que se considerar esses percalços, dentre os quais o fato de que a janela do Google Meet coloca em evidência a tela de quem está falando (produzindo o som captado pelo microfone); como, no caso das aulas de Libras, não havia oralidade, a janela da ministrante não entrava em destaque para os alunos.

Trata-se de uma situação muito específica para o ensino da Libras, mas que, em nosso entendimento, precisava receber uma solução alternativa que não fosse o pedido para a professora surda usar a voz, como foi o caso. A oralização da língua portuguesa é bastante traumática aos surdos, então foi uma solicitação que acabou causando constrangimento.

O estado emocional do professor interfere em suas atividades de ensino e aprendizagem dos alunos e sua motivação para aprender e aplicar novas tecnologias ou para resistir a qualquer inovação. As escolas devem fornecer suporte emocional e pedagógico aos seus docentes e alunos, considerando os desafios do Covid-19. (Silva *et al.*, 2022, p. 6).

Assim, coube à professora adaptar-se à realidade fazendo uso de dois dispositivos – um para sua sinalização e outro para exibição dos *slides* –, sendo que os alunos deixavam a tela da ministrante fixada e, por vezes, tinham dificuldades para fazer a leitura da tela projetada em plano pequeno.

Essa questão de organização do *layout* no *Google Meet* ficou comprometida, principalmente, porque alguns estudantes acompanhavam a aula pelo celular, no qual o espaço para exibição de telas é mais limitado do que em computador. Na tentativa de minimizar essa dificuldade, algumas ministrantes passaram a fazer uso de outros recursos visuais, como cartaz e/ou quadro-negro, em vez dos *slides*. Dessa forma, elas os apresentavam no mesmo espaço em que estavam, sem a necessidade de compartilhar tela. A questão problemática do compartilhamento de tela é apontada nas notas de campo do orientador.

Tivemos enfrentamento as dificuldades a modalidade gesto-visual, por disso a maioria a câmera desligado, além necessidade de interagir nos olhos em face-face, portanto diferencia a modalidade oral-auditiva, isto é viável que poderá escutar o fone, ou áudio que professor fala e pode não usar os recursos visuais, exemplo slides e textos, por contrário, usada o material visual para usar imagens e ilustrativos, pelo professor leciona as mãos que não tem som. Mas também há um problema que temos algumas classes sociais, pois alguns não tem computador, notebook, alguns usam celular, é mais complicado de apresentar os slides, como exemplo, mexe vai e volta nos slides e vídeo do professor em aula on line, ministrante pede várias vezes para os alunos ligam a



camêra, e continuou fechado e não quis participar. Também não é somente aula on line, também varia a frequência da internet (alta e baixa).

Esse é um ponto muito delicado, pois, como se trata de uma língua visual sendo ensinada sem voz, o uso de recursos de apoio é necessário a fim de acessibilizar a comunicação aos estudantes ouvintes. Para todos os conteúdos, se imagens fossem expostas nos slides (cores, meios de transporte, frutas, alimentos, bebidas e materiais escolares, por exemplo), a verbalização da palavra em português seria dispensada. Desse modo, acabava havendo concorrência das formas visuais com a própria língua produzida pelas mãos e recebida pelos olhos.

Outro elemento identificado durante nossas observações foi o tensionamento das concepções de sujeito. O projeto estava calcado em um viés socioantropológico que preconizava a concepção de sujeito surdo pela subjetividade da experiência visual e pela manifestação identitária e cultural da língua de sinais (Skliar, 2005); e, apesar de as ministrantes compartilharem desse pressuposto, precisaram lidar com visões distintas. Em algumas escolas, o aspecto identitário dos estudantes surdos inclusos nas salas de aulas era de pessoas com deficiência, e sua comunicação, portanto, era pautada na oralidade, e não em Libras. Fruto dessa realidade foi o aparecimento de certa resistência desses estudantes com deficiência auditiva em observar que uma forma de comunicação visual estava sendo ensinada a seus colegas ouvintes e que, por isso, todo esforço em oralizar palavras da língua portuguesa não fazia sentido naquela aula. Portanto, embora as professoras tentassem gerar um clima de relacionamento grupal entre surdos e ouvintes, por vezes a interação *online* ficou prejudicada. A bolsista VA comentou a questão em seu relatório.

Tem uma menina surda usa implante coclear na sala só que não usa libras e nem conversa contatos os ouvintes libras. Os alunos ouvintes reclamou uma pessoa me interpretou que disse a menina surda não usa libras porque aprender libras, mas não é necessário, consegue comunica falada normal ela usa implante coclear. Os alunos pensando outra coisa parece procurando mosca não olha a professora libras, e faz rindo, bagunça e conversa toda hora. Intérprete saiu na sala e foi conversar com a Diretora. Muitos os alunos vieram me pediu desculpe e faz gestos assim coração e gosta de mim. Os alunos viram avisou a intérprete está chegando todos alunos sentados ficou e quietos.

Avaliamos que essa experiência, nesse sentido, não conseguiu diminuir o que Rioult, Marron e Pereira (2021) chamam de distância psicológica, uma vez que a tratativa era viabilizar a inclusão por meio da educação linguística em Libras, mas que, em dado contexto, com a presença de surdos oralizados, estratégias diferenciadas podem ser mais eficientes.

Outro ponto que merece destaque é o uso da câmara de vídeo durante as interações online. Em nossa observação, constatamos que esse recurso era preponderante durante as aulas, haja vista que, para que ocorresse a interação em Libras, professores e alunos deveriam ter a possibilidade de visualização constante.



Entretanto, ocorreram situações em que os estudantes, por questões pessoais, emocionais ou familiares, preferiam manter suas câmeras desligadas, e isso foi apontado como uma dificuldade tanto pelas ministrantes quanto pelo orientador.

Os alunos no início se sentiram um pouco envergonhados, pois foi pedido que cada um ligasse sua web cam. Foi difícil a interação nos primeiros minutos de aula, mas depois foi surgindo os sinais, eles foram copiando a sinalização da professora e fazendo o que ia sendo pedido.

O excerto do relatório da bolsista EI demonstra que os estudantes pareciam ter vergonha, e essa é uma situação semelhante à destacada nos dados de Werle (2017) e distinta dos dados de Albres, Constancio e Daniel (2017), que ensinaram Libras, presencialmente, para crianças da educação infantil. Como a turma a que nossos dados se referem reúne adolescentes, isso pode ser explicado pela faixa etária, na qual esse sentimento é característico. No caso específico mencionado, posteriormente houve aceitação de uso da câmera, e a interação pôde ser bem-sucedida; entretanto, em outras turmas a resistência não foi rompida, e o ensino de Libras foi severamente prejudicado. Para ilustração, a seguir incluímos uma nota de campo do orientador.

Claro a diferença nas idades e ensino pela nossa experiência anos finais, eles não quiseram de participar, não esteja aberta a câmera, pode ser afetivo por distanciamento social, por enquanto necessitamos a conexão na interação pela modalidade viso-gestual com envolvendo os recursos pedagógicos.

Compreendemos que, assim como apontam Croce *et al.* (2021, p. 78-79), “Não nos cabe obrigá-los a abrir as câmeras e interagir durante a aula, pois é necessário considerar a pluralidade de contextos socioeconômicos que podem refletir em problemas diversos [...]”. Entretanto, há que se ponderar que, devido à natureza da aula de Libras, a ausência da câmera se reflete em considerável queda da qualidade no ensino e, especificamente, inviabiliza a interação com professoras surdas, como as bolsistas VA, SY e SN.

Ainda, verificamos que, com o retorno presencial às escolas e as aulas de Libras acontecendo na modalidade remota, houve prejuízo para a interação, em virtude da dificuldade de visualização dos alunos. Esse fato é comentado em um dos relatórios da bolsista EI.

Um ponto negativo do sistema híbrido (começou em agosto) é que pelo distanciamento alguns alunos ficaram muito distantes, por isso a professora não conseguia corrigir se estava certo ou errado, e eles não podiam se aproximar da câmera, por isso uma aluna surda que estava sentada na frente ia repassando para a professora a resposta em libras do aluno quando era perguntado algo. Os alunos viam a professora pela TV. Muitas vezes se fazia necessário o com dois computadores. Alguns alunos não tem computador e pelo celular não enxerga o os slides do professor. De início alguns alunos apenas participaram, a professora teve que ‘chamar’ eles várias vezes, para sinalizar usando o chat e pedindo auxílio a outra professora que estava junto, conforme a aula foi desenvolvendo eles foram participando.

Assim, pela experiência pedagógica analisada, consideramos que, para as aulas *online* de Libras, a interação precisa ocorrer com cada participante logado em um computador (em um laboratório de informática, por exemplo), de modo que o professor possa ver a produção sinalizada da turma e as trocas interacionais aconteçam adequadamente (Xavier, 2001).

O *chat* também é ponto de reflexão. Se seu uso for otimizado, poderá refletir em significativas interações; por outro lado, se for minimizado, poderá descaracterizar a comunicação entre os participantes. Nos relatos apresentados no estudo de Croce *et al.* (2021), essas duas realidades são apresentadas. Em um primeiro caso, o docente relata que “A proposta era de um projeto de investigação, mas muitas das intervenções eram feitas via *chat* e a sensação era de estar falando sozinha” (Croce *et al.*, 2021, p. 92). Já em outro:

Surpreendi os alunos e eles me surpreenderam na questão interação, pois uma sala mesmo que com as câmeras desligadas, eles participavam e faziam do chat, uma verdadeira festa acadêmica, fazendo relação das matérias propostas ao seu cotidiano, e a notícias assistidas na televisão, buscando uma nova percepção do que está ao seu redor, ressignificando seu modo de pesquisar. (CROCCE *et al.*, 2021, p. 92).

No caso da experiência aqui analisada, esse recurso igualmente foi bastante utilizado, sobretudo no início das aulas; quando os estudantes ouvintes ainda não conseguiam compreender as palavras ditas em Libras, as professoras lançavam mão da comunicação escrita. Para esses momentos, avaliamos que o *chat* cumpriu a função durante a negociação de sentidos, entretanto é preciso considerar que a língua-alvo deixava de ser priorizada. O equilíbrio de qual língua pode e/ou deve aparecer nas interações nas aulas *online* de Libras é um ponto realmente desafiador, como mostram as notas de campo do orientador.

Em respeito que se trata o “chat” é como recurso dependência da língua portuguesa, comparado a aula tradicional pela usada somente palavras isoladas e formar as frases simples. Para os aprendizes não entende a separação a modalidade diferenciada audição e visual, mas só vê as letras que entendem a característica visual nas formas de letras, portanto mais habilidade da leitura a escrita e gestos (tchau, dedo polegar “beleza” e alguns) do que as formas de mãos ensinadas por expressividade do professor/ministrante nas libras envolvem os parâmetros de libras. E estrutura gramática. Por isso entendemos o escrito no chat não é modalidade visual com as mãos, não é a parte do ensino, apesar de vez são repassados os vocabulários isolados, parece que aprendem a palavra do que sinais, porque sinais tem algo detalhes as formas de mãos e movimento pelo usado simultâneo em expressão facial e corporal. Também não é só aprendizes, por outro ponto de vista, ministrante pode estar a falta de preparação e ausência a base ou pode ser falta de domínio os conhecimentos.

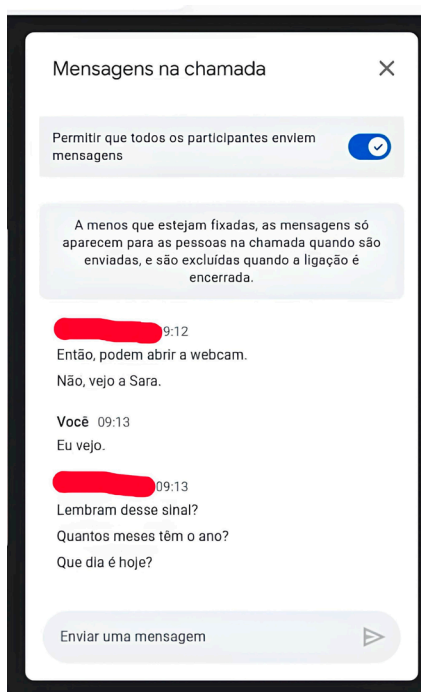
Esse dado indica que o uso excessivo do *chat* demonstra a dependência da língua portuguesa, assim como ocorre nas aulas tradicionais de Libras, nas quais os docentes fazem relação direta entre as palavras e os sinais sem a devida contextualização.

Em consonância com Werle (2017, p. 13), para quem “cada sinal, cada movimento é fundamental na prática da Língua Brasileira de Sinais, construindo um cenário de

interação”, o orientador critica esse uso e pensa que a modalidade da língua-alvo (as mãos e os gestos) deva ser priorizada em detrimento do uso de letras do português, tendo em conta que estas não dão conta de preservar as expressões faciais e corporais – elementos linguísticos fundamentais da Libras. No caso em tela, não observamos diálogo entre a turma, portanto parece-nos que o *chat* não foi, exatamente, um bom aliado de interações nas aulas de Libras.

O registro das aulas mostra um dado interessante: a professora escrevia no *chat* as mesmas perguntas que fazia em Libras, o que pode sinalizar sua insegurança em relação à interação na L2 (Figura 1).

Figura 1 – Exemplo de comunicação textual online



Fonte: Elaboração própria.

Um último ponto que destacamos dessa experiência é a competência comunicativa das acadêmicas, pois, de acordo com Xavier (2001, p. 18), “deficiências sérias de competência comunicativa na língua-alvo” podem “comprometer, por vezes, o desempenho [docente] em sala de aula”. No caso da experiência, observamos que as cinco bolsistas demonstravam ter as subcompetências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica), apresentando variação no nível de fluência. Todavia, as bolsistas surdas eram capazes de usar gestos e dramatizações, enquanto as ouvintes limitavam-se ao uso da linguagem verbal. Sendo assim, VA, SY e SN conseguiram estabelecer uma interação mais promissora de aprendizagem do que EI e ME.



Entendemos que o uso de elementos não verbais colabora para a compreensão do insumo por parte do receptor da mensagem e, assim, faz com que a aprendizagem ocorra da forma mais natural possível (Werle, 2017).

Considerações finais

Por meio da análise documental e do método observacional, podemos constatar que a presença de surdos oralizados e de intérpretes durante as aulas de Libras como L2 são especificidades que precisam ser levadas em conta, visto que podem afetar, de alguma maneira, o desempenho do professor e o encaminhamento metodológico. Isso ocorre pelo fato de esses sujeitos trazerem consigo o uso da língua portuguesa, que é a língua do aprendiz de Libras e que concorre com a língua-alvo, utilizada pelo professor surdo e objeto de estudo durante as aulas.

Assim, parece-nos interessante refletir sobre aspectos éticos, linguísticos e pedagógicos dessa *disputa* entre uma ou outra língua, visto que tais usos ainda não são pontos pacíficos no escopo teórico-metodológico do ensino de Libras como L2.

Tais aspectos, acreditamos, precisam ser tratados no bojo da formação de professores, e a eles deve ser dada a mesma importância da educação tecnológica. Esse conhecimento é necessário não só no que se refere ao uso de ferramentas técnicas, mas também como objeto de reflexão crítica. Desse modo, câmeras, telas e *chat* passam a ser considerados nas aulas, uma vez que ocupam um papel relevante na comunicação midiática.

Por fim, consideramos que as interações *online* nas aulas de Libras como L2, experimentadas no período pandêmico, trouxeram desafios linguísticos e técnicos que, se superados, podem servir de bagagem para a qualificação do ensino, indiferentemente da modalidade.

Referências

ACKERMAN, Jodie; WOLSEY, Ju-Lee; CLARK, Diane. Locations of L2/Ln sign language pedagogy. **Creative Education**, Califórnia, v. 9, n. 13, p. 2037-2058, 2018. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=88068>. Acesso em: 20 set. 2022.

ALBRES, Cristiane Ribeiro; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes; DANIEL, Alessandra Souza da Cruz. Ensino de Libras: uma atividade do Pibid para estudantes do ensino infantil de uma escola municipal da cidade de Campo Grande. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 5, n. 6, p. 55-59, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6474>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 set. 2022.



CICUREL, Francine. **De l'analyse des interactions em classe de langue à l'agir professoral**: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, [S. l.], n. 149-150, p. 41-55, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>. Acesso em: 20 set. 2022.

CROCCE, Giovana Della *et al.* Ensino de ciências em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. *In*: BORGES, Rita de Cássia (org.). **Educação a distância e ensino remoto**: multifacetadas e realidades das práticas docentes. Diadema: V&V, 2021. p. 76-93.

ELLIS, Rod. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, Road Town, v. 8, n. 3, p. 19-45, 2006. Disponível em: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto**: curso básico – Livro do professor/instrutor. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SEE, 2001.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 20 set. 2022.

HOLMSTRÖM, Ingela. Teaching a language in another modality: a case study from Swedish sign language L2 instruction. **Journal of Language Teaching and Research**, London, v. 10, n. 4, p. 659-672, 2019. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol10/04/01.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

MACEDO-ROUET, Mônica. La visioconférence dans l'enseignement: ses usages et effets sur la distance de transaction. **Distances et Savoirs**, [S. l.], v. 7, p. 65-91, 2009. Disponível em: <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/BSEP/articles/MacedoRouet2007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PORTO, Marcelo; SILVA, Lídia. **Expressões policomponenciais em libras**: estatuto e processo de ensino e aprendizagem como L2. *Signótica*, v. 33, p. e63312, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5216/sig.v32.62905>. Acesso em: 03 jun. 2023

RIOULT, Nina; MARRON, Adilson; PEREIRA, Telma. Aulas virtuais: uma discussão sobre a interação no aprendizado de língua estrangeira em tempos de pandemia. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 108-121, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15617>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Fabio José Antonio da *et al.* As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2, e17511225709-e17511225709, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25709. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25709>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Lídia da. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11861>. Acesso em: 03 jun. 2023
SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.



SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (org.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-256.

TONDINELLI, Maria Ozana. Noções básicas de Libras para alunos ouvintes. *In*: OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. Curitiba: UENO, 2016. p. 1-25. (Cadernos PDE; v. 2). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uenp_mariaozanatondinelli.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

VALADÃO, Michelle Nave *et al.* Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13500>. Acesso em: 20 set. 2022.

WERLE, Marluce Maria. **A inclusão de libras no currículo da educação infantil da escola regular**: uma proposta possível? 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1905/1/2017MarluceMariaWerle.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

XAVIER, Rosely Peres. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001.

Recebido em: 03.10.2022

Revisado em: 30.05.2023

Aprovado em: 26.06.2023

Editora: Profa. Dra. Claudia Valentina Galian

Lídia da Silva é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Curso de Letras Libras e do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e líder da linha Libras como L2 do grupo GPLIN/DGP/CNPq. É professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de línguas da Unipampa.

Clóvis Batista de Souza é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, professor do Curso de Letras Libras, pesquisador no GEPELS onde desenvolve e orienta estudos relativos à temática.