

PRÁTICAS DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

PRÁCTICAS DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS EN CLASES DE
INGLÉS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

PRACTICES OF LIBRAS-PORTUGUESE TRANSLATORS AND INTERPRETERS IN ENGLISH
CLASSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Matheus Lucas de Almeida*

Universidade Católica de Pernambuco

Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

Universidade Federal de Rondonópolis | Universidade Católica de Pernambuco

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas de tradutores e intérpretes de língua de sinais-português (TILSP) acerca de suas atuações, mediadas ou não pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa é de caráter qualitativo (Triviños, 2010) e foi desenvolvida com o suporte de um questionário disponibilizando online. Ajudam a embasar nosso trabalho autores como Pagura (2003, 2015), Johnson (2004), Quadros (2004), Scholl (2008), Paiva (2019), Cani *et al.* (2020), entre outros. Os dados sinalizam a urgente necessidade de investimento em subsídios tecnológicos e formativos para que esses profissionais possam atuar

* Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atua nas áreas de bilinguismo, língua inglesa, educação de surdos, aquisição de línguas adicionais e tecnologias. E-mail: matheus.lukas.a@gmail.com.

** Doutor em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em Ciências da Linguagem da UNICAP e em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor e Coordenador do Curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa da UFR.

de modo mais qualitativo nas aulas de língua inglesa. Além disso, foi possível verificar que as TDIC podem contribuir para a interpretação do TILSP, assim como para a aprendizagem do aluno surdo. Todavia, é perceptível que a prática desses profissionais exige deles ações para além daquilo que está previsto em lei.

PALAVRAS-CHAVE: TILSP. Aulas de Inglês. Surdo.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo analizar las perspectivas de los traductores e intérpretes de lengua de señas-portugués (TILSP) sobre sus acciones, mediadas o no por las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), en las clases de idioma inglés en escuelas primarias y secundarias durante la pandemia de Covid-19. La investigación es cualitativa (Triviños, 2010) y se desarrolló con el apoyo de un cuestionario disponible en línea. Autores como Pagura (2003, 2015), Johnson (2004), Quadros (2004), Scholl (2008), Paiva (2019), Cani *et al.* (2020), entre otros. Los datos indican la urgente necesidad de invertir en subsidios tecnológicos y de formación para que estos profesionales puedan actuar de forma más cualitativa en las clases de inglés. Además, se pudo comprobar que TDIC puede contribuir a la interpretación del TILSP, así como al aprendizaje de los estudiantes sordos. Sin embargo, es notorio que la práctica de estos profesionales exige acciones más allá de lo previsto por la ley.

PALABRAS CLAVE: TILSP. Clases de inglés. Sordo.

ABSTRACT: The present study aims to analyze the perspectives of Libras-Portuguese translators and interpreters (LPTI) about their actions, mediated or not by Digital Information and Communication Technologies (DICT), in English classes in elementary and high schools during the Covid-19 pandemic. The research is qualitative (Triviños, 2010) and was developed with the support of an online questionnaire. We sought our discussion in authors such as Pagura (2003, 2015), Johnson (2004), Quadros (2004), Scholl (2008), Paiva (2019), and Cani *et al.* (2020), among others. The data indicate the urgent need to invest in technology and training so that these professionals can act more qualitatively in English classes. In addition, it was possible to verify that DICT might contribute to the interpretation of the LPTI professional and the learning of the deaf student. However, it is noticeable that the practice of these professionals requires actions beyond what is enforced by law.

KEYWORDS: LPTI. English classes. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Na educação de surdos, a família, o professor e o tradutor e intérprete de língua de sinais-português (TILSP) podem, e devem, estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo esse último um papel bastante importante na escola inclusiva, visto que ele é responsável pela ponte comunicacional entre os alunos surdos e os alunos e professores ouvintes que não possuem domínio da Libras (língua brasileira de sinais).

O TILSP possui grande protagonismo no processo educacional do aluno surdo, visto que ele promove a acessibilidade entre os professores das diferentes disciplinas do currículo e o aluno surdo. Entre essas disciplinas está a língua inglesa, o que pressupõe que esses profissionais necessitam de domínio do inglês para que possam realizar a tradução/interpretação com qualidade, o que, de acordo com Moraes (2018) e Kupske (2018), normalmente não ocorre. Todavia, são necessárias mais reflexões acerca dessa problemática, tendo em vista que a escola contrata o TILSP para o par linguístico Libras-português, como preconiza o Decreto 5626/2005, mas, na prática, demanda desse profissional o domínio de uma terceira língua: a língua inglesa.

Dessa forma, constata-se que muitos desses profissionais não possuem uma formação que atende às demandas da escola (Fernandes; Moreira, 2014), uma vez que precisam realizar a interpretação/tradução de variados conteúdos em diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar. Essa realidade sofreu fortes impactos durante a pandemia da Covid-19, tendo em vista que os profissionais de educação precisaram ressignificar suas práticas e passaram a trabalhar de modo totalmente remoto e/ou híbrido. A esse respeito, como destacam muito bem Albres e Santiago (2021, p. 25), “[...] os sujeitos surdos foram prejudicados em comparação à população ouvinte, tendo em vista a inexistência de política linguística, mesmo que emergencial nesse contexto”.

Por compreendermos a emergência e a complexidade do tema, este estudo tem como objetivo analisar as perspectivas de TILSP acerca de suas atuações, mediadas ou não pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em aulas de língua

inglesa durante a pandemia da Covid-19. Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente são realizadas reflexões acerca do TILSP no contexto de ensino de línguas estrangeiras para surdos. Logo após, realizamos discussões acerca das tecnologias e da pandemia da Covid-19, seção que é seguida pela metodologia e pela análise dos dados coletados. Por fim, trazemos reflexões finais que acreditamos serem importantes para que exista uma modificação do atual paradigma – que ainda não atende às demandas escolares para todos e que foi significativamente impactado devido à pandemia da Covid-19.

2 O TILSP NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA SURDOS

Falar de interpretação ou do profissional intérprete implica, inicialmente, fazer uma distinção entre dois termos comumente confundidos na sociedade e no espaço acadêmico: tradução e interpretação.

Segundo Pagura (2003, 2015), tradução diz respeito à conversão de um texto escrito em uma língua (língua de partida ou língua-fonte) para uma outra (língua de chegada ou língua-alvo). A interpretação, por outro lado, diz respeito à conversão de um discurso oral de uma língua de partida para uma língua de chegada. Como se percebe, tradução e interpretação têm o objetivo de ressignificar mensagens de um idioma para outro a fim de que se estabeleça uma interação entre falantes de línguas distintas.

Silvério *et al.* (2012) salientam que o intérprete precisa conhecer a língua e dominar as sutilezas, nuances e especificidades das línguas em que atua, mesmo que não tenha um domínio da escrita dessas línguas. A esse respeito, Silvério *et al.* (2012) e Pagura (2003) defendem que a interpretação não se limita ao trabalho no nível linguístico, uma vez que envolve também aspectos contextuais, culturais e situacionais, ou seja, o trabalho do intérprete está relacionado ao sentido por trás do enunciado.

No campo dos estudos surdos, essas noções sofrem uma pequena alteração devido às modalidades das línguas, embora não se afastem muito do que propõe Pagura (2003, 2015). A esse respeito, Quadros (2004) afirma que a tradução envolve sempre uma língua escrita. Em relação à interpretação, a autora afirma que essa envolve línguas nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais, podendo haver “[...] a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, da língua falada para a língua de sinais” (Quadros, 2004, p. 9).

No campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), Rodrigues (2013) e Rodrigues e Beer (2015), embora reconheçam o valor dos conceitos levantados pelos autores aqui discutidos, reforçam ainda que os processos também precisam ser levados em consideração para a diferenciação dos termos, indo além das modalidades textuais fonte (TF) e alvo (TA).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2013, p. 36) chama atenção, ainda, para o fato de que

[...] os tradutores possuem o TF escrito ou registrado em vídeo e/ou áudio e têm certo tempo para construir e refinar o TA sendo que eles mesmos definem o ritmo de seu trabalho; já os intérpretes não possuem muito tempo para trabalhar o TF, pois, como enunciação, ele está sendo proferido no momento da interpretação, e o TA deve ser oferecido imediatamente, sendo que quem dita o ritmo do trabalho é o orador e não o intérprete.

Assim, a diferença está, de acordo com Rodrigues e Beer (2015), no que identificaram como “a tradução e o traduzir” e “a interpretação e o interpretar”, sendo esses processos definidos pela forma como se dão linguística, cognitiva e operacionalmente.

A função do TILSP é processar a informação na língua de partida e fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua-alvo, buscando se aproximar o máximo possível do sentido do texto-fonte. Dessa maneira, esse profissional também precisa de conhecimento técnico para realizar escolhas apropriadas (Quadros, 2004; Rodrigues, 2015), tarefa que, como sinaliza Santiago (2012), é complexa, uma vez que busca aproximar duas línguas de modalidades distintas e que possuem estruturas diferentes.

Santiago (2012), apoiada nas ideias de Barbosa (1990), traz alguns procedimentos para a tradução, agrupando-os nas seguintes categorias: com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística; com divergência do sistema linguístico; com divergência do estilo; com divergência da realidade extralinguística.

De acordo com Santiago (2012), é necessário à prática do tradutor e intérprete: conhecer o sistema linguístico e a estrutura da Libras, entender que a situação do surdo não é a mesma do ouvinte, estudar procedimentos de tradução e interpretação, estudar o português e a Libras, reconhecer elementos linguísticos das línguas envolvidas e pesquisar sua prática a fim de entender qual *praxis* o qualifica. Além disso, em contextos nos quais há uma terceira língua, como no caso do inglês, estes precisam, também, estudá-la. Contudo, essa situação é controversa, tendo em vista que é preciso atentar ao que está redigido no contrato de trabalho e na legislação, afinal, esses profissionais são contratados como tradutores e intérpretes do par linguístico Libras-português¹.

Ao pensarmos na figura do TILSP, não é atípico visualizarmos, inclusive, situações nas quais esse profissional é confundido com o professor regente. A esse respeito, Quadros (2004) afirma que o papel do intérprete em sala de aula costuma ser confundido com o do professor, fazendo com que os alunos se dirijam a esse profissional para sanar suas dúvidas e com que os professores deleguem aos intérpretes a responsabilidade de ensinar os conteúdos aos alunos surdos. Todavia, acreditamos que seja necessário um esclarecimento do papel deste na sala de aula, pois esses profissionais não podem ser compreendidos como os responsáveis pelo ensino do aluno surdo, mas como responsáveis pela mediação do conhecimento que ocorre entre professor, intérprete e aluno.

A respeito da função do intérprete, Scholl (2008) afirma que esse deverá tomar decisões quanto à estrutura geral: qual parte do sentido vem primeiro e qual vem em segundo lugar. Por fim, a sintaxe e o léxico são reformulados e enunciados. Os tradutores e intérpretes devem estar preocupados, principalmente, em acomodar as necessidades de linguagem e comunicação dos usuários da mediação da linguagem e devem estar conscientes das diferenças culturais.

A natureza do trabalho de interpretação envolve vários contextos e uma variedade de participantes, com demandas decorrentes de diversas fontes. Portanto, para interpretar com eficácia entre idiomas e lidar com as múltiplas exigências impostas pelo trabalho de interpretação, é fundamental que os intérpretes permaneçam envolvidos com a comunidade e trabalhem como membros de "equipe" com outros profissionais (Davis, 2005).

Silva e Oliveira (2016, p. 709) apontam a necessidade de ampliação das discussões acerca da política bilíngue vigente em alguns sistemas de ensino que focalizam no trabalho do intérprete de modo isolado "[...] em detrimento da participação ativa de outros profissionais da escola; ao mesmo tempo em que não são oferecidas condições básicas de trabalho no espaço educacional". A esse respeito, Lacerda (2000) aponta que o trabalho do intérprete ocorre em condições precárias de atuação se considerarmos a grande demanda, a escassez de profissionais propriamente qualificados, a falta de organização na escola que leve em conta a atuação do intérprete e sua efetiva inserção na dinâmica da sala de aula.

Além disso, a "[...] interpretação entre uma língua de sinais e uma terceira língua, que não é a língua nativa do intérprete, essa atividade parece ser significativamente mais difícil" (Scholl, 2008, p. 334). Afinal, no campo da interpretação de línguas visuais-espaciais, costuma-se trabalhar com a língua de sinais nacional e a língua oral oficial desse mesmo país. Entretanto, quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, esses profissionais são requisitados a interpretar para uma terceira língua, a língua estrangeira (Scholl, 2008), da qual, muitas vezes, esses não possuem domínio (Moraes, 2018; Kupske, 2018).

Logo, é perceptível que a realidade dos TILSP exige grande preparação e treinamento de diferentes habilidades, contexto que foi intensificado pela pandemia da Covid-19, como é discutido na próxima seção.

¹ Embora a Lei n. 12.319/10 marque claramente que a tradução-interpretação se dá entre língua portuguesa e Libras, afirma-se, no Art. 6, III, que é atribuição do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, "[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares". Para tanto, seria necessário algum entendimento da língua inglesa, a fim de proporcionar ao estudante surdo acesso a este componente.

3 O USO DAS TDIC DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

No ano de 2020, o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19 e, assim como os demais âmbitos profissionais, o setor educacional também foi afetado. Com o objetivo de minimizar os danos causados pela Covid-19, as instituições de ensino precisaram adotar o isolamento social e o ensino remoto/híbrido, o que fez com que as práticas pedagógicas fossem significativamente afetadas e que o uso das tecnologias nesse momento de crise se tornasse algo cada vez mais necessário (Silva; Teixeira, 2020).

De acordo com Cani *et al.* (2020, p. 35), “[...] hoje, com a real situação de pandemia pela Covid-19, a escolha de utilizar ou não as tecnologias digitais nas salas de aula passou a não ser mais opcional”, o que sinaliza que maiores discussões precisam ser realizadas acerca da temática, a fim de oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais qualitativo aos nossos alunos. Não seria diferente com os alunos surdos, visto que esses instrumentos tecnológicos podem favorecer o aprendizado dessa comunidade (Almeida, 2021), tendo em vista que as TDICS são ferramentas mediadoras da aprendizagem que podem mediar o conhecimento para o aluno surdo (Lopes, 2012).

De acordo com Tomaz (2018), a educação de surdos é favorecida pelas TDIC devido à sua interface que pode ser linguisticamente mais acessível. Tomaz (2018, p. 3) acrescenta que “[...] o ciberespaço não favorece apenas o contato do surdo com a Libras, mas, também, com outras línguas, favorecendo inúmeras possibilidades de comunicação entre surdo/surdo e surdos/ouvintes”. Essa realidade também pode estar presente nas aulas de língua inglesa, afinal, os alunos surdos podem expandir suas possibilidades comunicativas e culturais ao entrar em contato com pessoas de diferentes partes do mundo, utilizando o inglês como a língua de mediação e as TDIC como suporte para esses intercâmbios (Almeida, 2021).

Essas ponderações nos mostram que são necessárias reflexões acerca das contribuições das TDIC para o trabalho educacional realizado junto a alunos surdos (Schenka-Ribeiro; Sholl-Franco, 2018). Afinal, apesar das mudanças tecnológicas possibilitarem à população acesso mais rápido à informação, no âmbito educacional percebe-se que essas transformações não estão sendo devidamente acompanhadas. Silva e Teixeira (2020), por exemplo, pontuam que muitos profissionais da educação ainda necessitam de maiores conhecimentos acerca das TDIC, e isso ocorre, muitas vezes, pela falta de formação direcionada para a utilização dessas ferramentas.

Assim, como indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), é importante que o docente utilize as TDIC como elementos mediadores, tendo em vista que esses instrumentos podem gerar mais engajamento social, autonomia e comunicação crítica não apenas no país do aluno, mas, também, em outros países.

Pereira e Krieger (2018), por sua vez, elucidam que esses instrumentos se tornaram indispensáveis no âmbito escolar, tendo em vista que são objetos sociais incorporados às práticas cotidianas. Corroborando Cani *et al.* (2020), acreditamos ser imprescindível o reconhecimento das possibilidades de uso das TDIC para o ensino, processo no qual professores, alunos e TILSP precisam estar envolvidos.

No presente estudo, direcionamos nossas discussões para a realidade de TILSP que tiveram experiência, no Ensino Fundamental e Médio, com o ensino mediado por tecnologias junto a alunos surdos durante a pandemia da Covid-19. Assim, nas próximas seções, além de discutirmos acerca dos procedimentos metodológicos do estudo, analisamos os relatos dos participantes da pesquisa acerca de suas experiências durante aquele período.

4 METODOLOGIA

O presente estudo é um novo olhar sobre dados coletados na pesquisa de mestrado intitulada “TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos” (Almeida, 2021), pesquisa que foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 39512720.6.0000.5188.

Corroborando Paiva (2019), acreditamos ser necessária a busca pela compreensão da perspectiva dos sujeitos que estão inseridos em determinada realidade estudada para que, assim, possamos avaliar possibilidades significativas para esse contexto. Dessa forma, fizeram parte de nossa pesquisa TILSP com experiência na interpretação de aulas de língua inglesa.

O estudo possui abordagem qualitativa e segue as orientações de Triviños (2010) e de Bardin (2011). Para a coleta de dados, foi disponibilizado um questionário online – divulgado via redes sociais e enviado para diferentes programas de pós-graduação do país – que discorria acerca das condições de desenvolvimento do trabalho desses profissionais, dos modos de enfrentamento observados nesses espaços e das possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto aos alunos surdos. O questionário ficou disponível entre 04 de dezembro de 2020 e 07 de janeiro de 2021. Os respondentes são professores de língua inglesa e/ou TILSP que possuem experiência com ensino/interpretação de inglês para surdos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com a participação no estudo.

Dos participantes, seis eram TILSP e cinco eram professores de língua inglesa e TILSP. Os sujeitos da pesquisa atuam nas redes municipal, estadual, federal e privada dos estados de Santa Catarina (SC), São Paulo (SP), Tocantins (TO), Paraná (PR), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Piauí (PI) e possuem entre 18 e 49 anos. Os participantes trabalham com o Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano), Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possuem entre menos de um ano e mais de quinze anos de experiência com a educação de alunos surdos.

Como critério de sistematização dos dados, identificamos os participantes pelas siglas I (quando intérprete-tradutor) e PI (quando professor e intérprete-tradutor). Ademais, seguido da sigla, esses receberam um número referente à ordem pela qual responderam às perguntas. Exemplo: I1 para o primeiro intérprete que respondeu, PI1 para o primeiro professor e intérprete que respondeu.

Foram aplicadas perguntas abertas nas quais os respondentes puderam expressar suas experiências, concepções e anseios em relação à interpretação de língua inglesa para surdos com o suporte das TDIC. Assim, com base nesses dados e seguindo as orientações de Bardin (2011), realizamos a categorização das percepções dos TILSP acerca da interpretação em aulas de língua inglesa e do uso das TDIC com alunos surdos.

5 PERCEPÇÕES DOS TILSP ACERCA DA UTILIZAÇÃO DAS TDIC DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

De acordo com Scholl (2008), é latente a necessidade de mais pesquisas acerca da atuação dos TILSP nos espaços de socialização do saber. Afinal, como já mencionado, esses profissionais possuem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos. Nesta seção, com o objetivo de compreender práticas de (in)sucessos, discorreremos acerca dessa realidade analisando respostas de TILSP que tiveram experiência com a interpretação de aulas de língua inglesa durante a pandemia da Covid-19.

Em suas respostas, boa parte dos participantes afirma que o processo de interpretação é algo árduo e que demanda bastantes esforços, como é possível perceber na fala de I2: “[...] é um esforço duplicado. Uma tradução que perpassa duas línguas é uma tradução com mais perdas significativas, que demanda inúmeras competências tradutórias por parte do profissional, que vão além da linguística e da técnica”.

A resposta de I2 surge como um reforço para aquilo que acreditamos: é necessário que exista uma atenção especial para a questão da formação do TILSP no que concerne à tríade linguística português, inglês e Libras. É necessário maior atenção ao conhecimento linguístico das línguas envolvidas, mas, também, às questões de cunho sociocultural e histórico das línguas e dos sujeitos inseridos neste processo (Schenka-Ribeiro; Sholl-Franco, 2018). Afinal, o mais importante não é a quantidade de línguas existentes nos espaços educacionais, mas os papéis que elas possuem nesse espaço (Sousa, 2018), o que demonstra a necessidade de reflexões acerca de como os TILSP podem ser melhor preparados linguisticamente para realizar esse tipo de atividade, tendo em vista que o inglês é uma disciplina presente nos currículos das escolas do país, ainda que não seja uma das disciplinas integrante do currículo dos cursos de formação de TILSP.

Acreditamos que os pressupostos de Johnson (2004) em relação à consideração das realidades discentes no processo de ensino e aprendizagem podem ser expandidos, também, para o processo formativo dos profissionais que atuam junto a esses discentes. Dessa forma, é necessário que seus contextos sócio-históricos e culturais sejam considerados e que se parta desses contextos para que seja possível alcançar processos formativos, jornadas de trabalho e remunerações coerentes com as suas realidades, tendo em vista que, ao pensarmos em práticas pedagógicas, é necessário considerarmos os contextos socioculturais imersos naquele espaço (Dantas; Santos, 2020). Além disso, “[...] as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (Brasil, 2017, p. 245), o que demanda que essas sejam reavaliadas frequentemente.

Ademais, apesar de processos formativos ocorrerem regularmente nos espaços de socialização do saber, poucos são direcionados ao ensino de L3² para surdos, o que demonstra a existência de uma demanda que ainda não é respondida e considerada. I3 confirma a existência dessa demanda ao pontuar que o processo de interpretação de inglês para surdos “é um desafio, pois, além de questões de ordem lexical (a falta de sinais, por exemplo), tem ainda as questões metodológicas”. Percebe-se que a dificuldade de transferência e adaptação lexical que existe no contexto língua portuguesa – Libras também se estende para a relação língua inglesa – Libras. Nesse sentido, acreditamos serem necessárias reflexões metodológicas acerca do ensino de inglês como terceira língua para surdos, bem como a criação de catálogos de estratégias interpretativas (Bastos; Hübner, 2020) para facilitar o trabalho dos professores de língua inglesa e dos TILSP.

Entendemos que todas essas questões, muitas vezes, estão além da alçada do TILSP, visto que demandam recursos de pessoal, de capital e de tempo. Dessa forma, é importante que sejam promovidas políticas públicas, linguísticas e formativas para que esses profissionais possam ter subsídios para se capacitarem profissionalmente no que concerne à interpretação de outras línguas, além da Libras e do português, para surdos.

Ainda em relação à experiência interpretando inglês para alunos surdos, I1 afirma que a experiência é “terrível, aulas sem contexto, pautadas apenas no som, sem preocupação com a aprendizagem real de segunda/terceira língua”, o que ratifica a falta de adaptação, nas aulas de língua inglesa, para esses alunos (Pereira, 2014), processo que vai na contramão do que Vasconcelos e Lacerda (2020) afirmam ser o ideal em relação à adaptação de materiais. De acordo com Vasconcelos e Lacerda (2020), é necessário que as especificidades dos alunos surdos sejam respeitadas e consideradas para que esses possam ter resultados positivos nas aulas.

A experiência de I1 contrapõe o que Johnson (2004, p. 72) pontua em relação à aquisição de línguas adicionais ao afirmar que o desenvolvimento linguístico do aluno ocorre “em uma realidade social – na língua em uso”, sendo assim, se não há contexto, não há, de fato, a aprendizagem da língua. A falta de contextualização surge como um aspecto desmotivador, visto que o material estudado não possui usabilidade para esses discentes. Esse processo poderia ser ressignificado se os alunos fossem expostos a uma variedade de gêneros do discurso, na modalidade escrita do inglês, que pudessem ser utilizados em suas práticas diárias, pois assim poderiam adquirir essa nova língua de modo prático, como sugerido por Johnson (2004).

Percebe-se, então, que há a alocação e não a inclusão dos sujeitos, visto que suas especificidades não são consideradas no processo de ensino e aprendizagem, o que vai contra as políticas inclusivas que propõem que os alunos estejam, de modo ativo, incluídos nas engrenagens dos espaços educacionais (Kraemer; Lopes; Zilio, 2020).

Quando questionados acerca de suas experiências com a interpretação de língua inglesa durante a pandemia da Covid-19, é possível perceber que os TILSP passaram por momentos árduos, visto que os termos “desafiador” e “difícil” foram utilizados em diferentes momentos nas respostas dos participantes da pesquisa.

O uso desses termos sinaliza que a interpretação em aulas de inglês para surdos se configura como um desafio para os TILSP. I3, por exemplo, afirma que a experiência foi “muito ruim, especialmente considerando que muitos alunos não têm uma internet de

O inglês, nesta pesquisa, é tratado como L3, assim como em Sousa (2018), por ser a segunda “língua não materna” no caso de muitos surdos.

qualidade, então a interpretação fica truncada”. Isto é, além das questões didático-metodológicas e linguísticas, há, também, as problemáticas inerentes aos subsídios tecnológicos, visto que muitos não possuem instrumentos que possam ajudá-los a ter acesso às aulas.

PI4 ainda acrescenta que “infelizmente, por uma questão de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, foi difícil chegar mais próximo do aluno nesse período, pois ele tinha um acesso muito limitado”. Exatamente por isso, mais do que nunca, é necessário refletirmos acerca das práticas (e da ausência delas) realizadas nas instituições de ensino que utilizam as TDIC, afinal, muitas são as queixas dos profissionais em relação à falta de acesso aos aparelhos tecnológicos. É necessário que a escola passe a inserir esses instrumentos em seus espaços para que, assim, possamos caminhar em direção a um sistema educacional que considera a realidade do mundo, nesse caso, de um modo tecnológico e globalizado, em suas práticas.

PI2 afirma que sua prática foi “muito mais difícil do que no dia a dia. Tudo ficou mais complicado, sobretudo ouvir o que o interpretar, devido à conexão ruim”. Nesse caso, para além do distanciamento físico, os problemas de conexão foram bastante recorrentes e se configuraram como uma problemática persistente. PI4, por sua vez, pontua que “[...] a experiência foi interessante, porém pouco positiva. Como fomos pegos no susto, tivemos que nos readaptar à forma de trabalhar”.

Entendemos que, se buscamos o reconhecimento do uso das TDIC como uma possibilidade para o ensino (Cani *et al.*, 2020), é necessário que subsídios basilares, como boa conexão de internet, sejam ofertados aos discentes e docentes para que esses possam ter um acesso de qualidade às aulas. É incoerente exigir dos profissionais da educação um exercício pleno sem ofertar os subsídios básicos para que possam realizá-lo, o que sinaliza a emergente necessidade de investimentos em formações e materiais.

PI1 menciona os prejuízos psicológicos causados pela interpretação online, pois a prática é “exaustiva. Envolve um esforço cognitivo bem maior a captação de sentido e ressignificação de forma remota”. Isto é, além das problemáticas já existentes de um período pré-pandêmico, agora, a utilização por longos períodos do computador, assim como o esforço para compreender o que deverá ser interpretando, tem causado uma maior exaustão psicológica e física nos TILSP. Assim, é necessário um trabalho mais equilibrado no nível interpessoal para que os profissionais envolvidos neste processo não tenham um grande desgaste, além de remunerações condizentes com suas cargas de trabalho.

Ao relatar sua experiência, I2 afirma que, no início, era amadora, mas que, com o passar dos meses, foi se abastecendo de equipamentos técnicos que permitiram que seu trabalho tivesse uma melhor qualidade. O relato de I2 ratifica o que advogamos: subsídios de qualidade nas práticas pedagógicas ajudam a ressignificá-las. Todavia, é necessário frisar que esses equipamentos técnicos não devem ser custeados pelos profissionais, mas pelas instituições de ensino para as quais esses profissionais prestam serviços.

Os TILSP também foram questionados acerca do uso de instrumentos tecnológicos como auxílio para as interpretações. Com base nas respostas obtidas, é possível perceber que o uso ainda é tímido, mas que ele pode facilitar a prática desses profissionais. I2, por exemplo, afirma: “deixo sempre aberto o Tradutor, no caso de ser alguma palestra específica de uma área cujo vocabulário seja distinto do que eu uso numa terceira língua”. Logo, o uso de tradutores eletrônicos surge como uma estratégia para facilitar a tradução e interpretação entre duas ou mais línguas, instrumento que já teve sua contribuição confirmada para alunos surdos por Almeida, Moraes e Brayner (2016).

Ainda acerca dos instrumentos utilizados nas aulas de inglês com surdos, PI4 mencionou editores de texto e que “algumas vezes, conseguimos utilizar a plataforma *Kahoot!*, realizando um trabalho em conjunto com a professora de inglês da escola”. A resposta de PI4 evidencia a importância dos compartilhamentos didático-pedagógicos entre professores e TILSP para que esses possam se preparar mais significativamente para a aula que, se não bem planejada, pode ser exaustiva e ineficiente para professores, TILSP e alunos.

Quando questionados acerca do uso das TDIC no período pandêmico da COVID-19, as respostas com relação ao material utilizado foram resumidas ao uso de aplicativos de videochamada, projetor e *notebook*. Acreditamos que as plataformas de

videochamadas são ferramentas que auxiliam na aproximação com o alunado, inclusive a sua utilização junto aos alunos surdos se faz essencial por conta da modalidade visual-espacial da língua deles.

Assim, para que esses alunos possam ter uma compreensão mais significativa dos conteúdos propostos, principalmente quando tais conteúdos são em uma terceira língua, é necessário a utilização desse tipo de equipamento para uma exploração maior dos recursos visuais. Todavia, o uso desses pressupõe a disponibilidade de uma boa conexão de internet, questão que demonstrou ser um problema para diferentes participantes.

Quando questionados acerca das metodologias utilizadas com os alunos surdos, I2 realiza ponderações interessantes, apesar de elas não serem relacionadas ao contexto educacional de língua inglesa:

Como intérprete de eventos que exigem domínio da língua inglesa, eu tive neste isolamento a oportunidade de interpretar em dois eventos. As áreas de conhecimento eu dominava, então não houve dificuldade. Houve obviamente um *delay* no tempo de interpretação, típico de interpretação simultânea, quem dirá perpassando por três línguas.

Assim, fica evidente que, quando se domina a área de conhecimento que está sendo interpretada, o processo é facilitado. Nesse sentido, acreditamos que essa estratégia possa ser trazida para a sala de aula quando, antes da aula ser interpretada, o professor regente discute com o intérprete o tema que será discutido em classe.

De acordo com I3 “as principais metodologias utilizadas foram aulas expositivas e atividades para serem feitas em casa”. I1 menciona, também, a utilização do *PowerPoint*. É importante ressaltarmos a necessidade da realização de atividades interativas junto aos alunos, pois, dessa forma, podemos potencializar o interesse deles sobre determinados conteúdos. Assim, as aulas, preferencialmente, não devem ter um caráter completamente expositivo, e o professor precisa construir com os alunos, de modo dialógico, possibilidades didáticas que podem, inclusive, ser viabilizadas pelas TDIC.

Quando questionados acerca de quais ferramentas tecnológicas trouxeram melhores resultados para os alunos surdos, I3 afirmou que “as que propiciam interação e dinamismo, como os jogos online, são as melhores para o ensino de inglês”. Os jogos online surgem, então, como uma possibilidade metodológica para surdos, como já sinalizado por Moares e Almeida (2022). Além disso, PI4 mencionou o *Kahoot!*, e PI2 o *Google Classroom*. PI4 afirmou que “nos primeiros meses da pandemia, as atividades se concentraram no *WhatsApp*. O aluno tinha um acesso limitado e isso dificultou minhas ações no sentido de facilitar os conteúdos para ele”; ou seja, esse aluno perde chances de se informar e de acessar diferentes materiais (Moran, 2018). Contudo, o *WhatsApp* surge como um aplicativo de mensagens instantâneas mediador do conhecimento, o que demonstra que as tecnologias podem ser utilizadas como instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem.

PI4 diz: “há alguns meses, iniciei uma conta no *Instagram* com foco em dar dicas de inglês para as pessoas surdas, um projeto que está dando seus primeiros passos”. A rede social *Instagram* se mostra, então, como um recurso que pode democratizar o acesso do surdo aos conteúdos em língua inglesa, fato que reforça que as TDIC podem ser ferramentas de grande empoderamento linguístico para a comunidade surda, desde que existam reflexões acerca de seus usos nesses espaços.

Foi possível notar o uso de algumas ferramentas para a melhoria da qualidade das imagens no processo de interpretação, como *ring lights*³, *chroma key*⁴ e câmeras de celulares, o que demonstra a preocupação em relação ao que o aluno surdo está vendo por parte desses profissionais. Afinal, a questão da visualidade é extremamente importante para que esse consiga ter acesso aos

³ *Flash* circular de luz que se ajusta à lente da câmera, seja do computador, do celular ou de uma câmera fotográfica. Assim, é fornecida uma iluminação uniforme, o que proporciona uma melhor qualidade para a imagem.

⁴ É uma técnica de edição na qual o cenário do vídeo é substituído por uma imagem. No contexto de interpretações e aulas online, normalmente há um fundo de cor verde utilizado para evitar que ocorram distorções nas imagens.

conteúdos propostos (Strobel, 2006). Todavia, é necessário que reflexões sejam realizadas acerca de quem financia esses materiais, pois isso é (ou deveria ser) uma responsabilidade das instituições de ensino.

Ao serem questionados se utilizavam ferramentas tecnológicas antes da pandemia, as respostas em sua maioria sinalizaram que o uso não ocorria ou não era frequente. PI4 afirmou que utilizava “*PowerPoint, Kahoot!*, vídeos online, jogos baseados em jogos virtuais”, PI3 diz que utilizava “recursos visuais em *PowerPoint*” e PI2 pontua que não utilizava.

Nesse sentido, é possível notar que progressos, ainda que iniciais, estão sendo realizados no que diz respeito à utilização de TDIC no ensino de línguas adicionais para surdos, o que é algo positivo. Contudo, identifica-se a necessidade de que os intérpretes participem de processos formativos que possibilitem e discutam acerca do ensino de terceiras línguas para surdos – mediado ou não pelas TDIC – e que esses processos partam de contextos sócio-históricos e culturais diversificados.

Afinal, ainda que tenham a surdez como algo em comum, esses aprendizes não podem ser vistos da mesma forma, devido ao fato de que a aprendizagem é localizada e dialética e, dessa forma, não pode ser tida como algo linear e universal (Johnson, 2004). Esse conhecimento oferece possibilidades de melhor qualidade nas interpretações, que buscam oferecer a aprendizes surdos o acesso à construção de sentido e aprendizagem (Garcia, 2003). Por outro lado, é urgente que insumos tecnológicos sejam disponibilizados a esses profissionais para que eles possam ter condições mínimas de realizar um trabalho mais qualitativo junto aos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as perspectivas de TILSP acerca de suas atuações, mediadas ou não pelas TDIC, em aulas de língua inglesa, no Ensino Fundamental e Médio, durante a pandemia da Covid-19. Os dados aqui analisados sinalizam que algumas lacunas e inquietações ainda se fazem presentes neste contexto profissional, e como exemplo temos a necessidade de catalogação de práticas interpretativas de inglês como L3 para surdos, como já proposto por Bastos e Hübner (2020), problemática que é atrelada diretamente ao processo formativo dos profissionais, o que, inclusive, ainda é bastante escasso quando direcionamos nossos olhares às questões referentes à interpretação de uma terceira língua. Ademais, é possível verificar que as TDIC podem trazer boas contribuições à aprendizagem do aluno surdo, visto que alguns intérpretes mencionaram ferramentas que ajudaram a facilitar a mediação do conhecimento nas aulas de língua inglesa.

As dificuldades encontradas pelos TILSP dizem respeito a: 1) formação desse profissional, que ainda é incipiente, uma vez que não traz alguns pontos indispensáveis para o exercício da função de TILSP, que seguramente vai além do domínio de Libras e 2) falta de subsídios tecnológicos e formativos para que esses possam atuar junto aos alunos surdos de modo qualitativo.

Compreendemos que os TILSP são contratados para atuar com o par linguístico português-Libras e, ao chegarem nas instituições de ensino, muitas vezes, precisam realizar a tradução-interpretação de materiais e aulas em outras línguas, como o inglês, no caso de nosso estudo. Todavia, a formação do TILSP no Brasil, de acordo com o Decreto n. 5626/2005, exige o domínio do par linguístico Libras-português, e qualquer outra língua (inglês, língua americana de sinais, espanhol etc.) deve ser considerada uma habilitação extra, com investimento extra de formação por parte do TILSP em sua profissionalização, não sendo, portanto, obrigatório o conhecimento dessas línguas para o exercício da profissão. Dessa forma, é necessário refletir acerca dos caminhos que as secretarias de educação têm pensado para solucionar esse problema nas escolas inclusivas. Essa reflexão surge, inclusive, como sugestão para investigações futuras, visto que é uma problemática atual que necessita de cuidado urgente.

Por fim, fica claro que o nosso atual contexto educacional ainda não atende às demandas postas pela contemporaneidade no que diz respeito a uma educação que acolha e proporcione um ensino de qualidade para os alunos surdos. Nesse sentido, é urgente que discussões e investigações acerca da temática sejam realizadas, buscando-se identificar narrativas de (in)sucessos dessa comunidade, para que possamos, independentemente das especificidades comunicacionais de nossos alunos, proporcionar um ensino de qualidade e uma educação que, de fato, seja inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. A tradução e a interpretação para Libras em tempos de pandemia: políticas linguísticas e políticas de tradução. *Revista Belas Infêis*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-30, 2021.
- ALMEIDA, M. L. *TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos*. 2021. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C.; BRAYNER, I. C. S. Aplicativos de tradução de libras na construção de sentido em Língua Portuguesa. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2.*, 2016, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2016.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: Uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, A. P. R.; HUBNER, L. C. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. *The Specialist*, v. 41, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a8>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BURNS, A. Action Research. *In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (ed.). Research methods in Applied Linguistics: a practical resource*. London: Bloomsbury, 2015. p. 187-204.
- CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem -prioritariamente- pelas TDIC. *Revista IFES Ciência*, v. 6, p. 23-39, 2020.
- DANTAS, W.; SANTOS, E. C. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na base nacional comum curricular (BNCC). *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 9, n. 3, p. 287-303, 2020.
- DAVIS, J. E. Working with sign language interpreters in human service settings. *Human Service Education*, v. 25, p. 41-52, 2005.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educ. rev.*, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. *Revista Ponto de Vista*, n. 5, p. 129-150, 2003.
- JOHNSON, M. *A philosophy of second language Acquisition*. Londres: Yale University Press, 2004.
- KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-17, 2020.

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. *Dialogia*, v. 0, p. 109-120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n28.6722>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. *Anais [...]*. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 12 ago. 2021.

LOPES, M. C. *Cultura surda e Libras*. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

MORAES, A. H. C. *A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. Teaching in the pandemic era: technologies in English language teaching to the deaf. *Alfa*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e16402t>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35-76.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, v. 19, p. 209-236, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAGURA, R. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. (org.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas [online]*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 183-207.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, I.; KRIEGER, C. F. Z. Tecnologias na educação de surdos. In: NETO, A. S. (org.). *Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 167-193.

PEREIRA, K. Á. Ensinando uma língua estrangeira para alunos surdos: saberes e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: UECE, 2014, p. 1-5.

QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: SEESP, 2004.

RODRIGUES, C. H. *A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. 2013. Tese (Doutoramento em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? *Cad. Trad.*, v. 35, n. 2, p. 17-45, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (org.). *Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 40.

SCHENKA-RIBEIRO, N.; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - COLBEDUCA*, 3., 2018, Braga. *Anais* [...]. Joinville: UDESC, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11460>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SCHOLL, S. A twisted brain: interpreting between sign language and a third language. *In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. English in International Deaf Communication*. Bern: Peterlang, 2008. p. 331-342.

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da covid-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 70070-70079, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-452>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, p. 695-712, 2016.

SILVÉRIO, C. C. P.; RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V.; ROMEIRO, S. A. L. V. Reflexões Sobre o Processo de Tradução-Interpretação para uma Língua de Modalidade Espaço-Visual. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA*, 3., Florianópolis. *Anais* [...] Florianópolis: TILSP, 2012.

SOUSA, A. N. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966>. Acesso em: 21 nov. 2023.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação temática digital*, v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>. Acesso em: 21 nov. 2023.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TOMAZ, Clarice Rejane Lima Ferreira. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para aprendizagem bilíngue do surdo. *In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, 4. 2020, João Pessoa. , João Pessoa: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 336-345. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/ctrl.2020.11411>. Acesso em: 21 nov. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; LACERDA, C. B. F. *Liderança Surda: Uma história contada por várias mãos*. Curitiba: Appris, 2020.



Recebido em 28/09/2022. Aceito em 19/12/2022.