



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

FÁBIA SOUSA DE SENA

ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO: A EMERGÊNCIA
DE GESTOS HÍBRIDOS NAS INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA

João Pessoa
2021

FÁBIA SOUSA DE SENA

ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO: A EMERGÊNCIA
DE GESTOS HÍBRIDOS NAS INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria

João Pessoa
2021

S474a Sena, Fábila Sousa de.

Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto : a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda / Fábila Sousa de Sena. - João Pessoa, 2021.

193 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientação: Evangelina Maria Brito de Faria.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Aquisição da linguagem. 2. Atenção conjunta. 3. Surdez. 4. Multimodalidade. 5. Ensino remoto. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Faria, Evangelina Maria Brito de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81'232(043)



ATA DE DEFESA DE TESE DE
FÁBIA SOUSA DE SENA

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro de dois mil e vinte e um (25/11/2021), às quatorze horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Tese intitulada **"MULTIMODALIDADE EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA COM CRIANÇA SURDA EM INTERAÇÕES DE SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO"** apresentada pelo(a) doutorando(a) **FÁBIA SOUSA DE SENA**, Graduado(a) em Pedagogia pelo(a) UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTOR(A) EM LINGÜÍSTICA, Área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Evangelina Maria Brito de Faria (Coorientadora – PROLING/UFPB), Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/PROLING/UFPB), Giorvan Anderson dos Santos Alves (Examinador/PROLING/UFPB), Alessandra Jacqueline Vieira (Examinadora/UFRGS) e Paulo Vinicius Avila Nobrega (Examinador/UEPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente, Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 25 de novembro de 2021.

Observações

A banca sugere publicação da tese e alteração do título para: **ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO: A EMERGÊNCIA DE GESTOS HÍBRIDOS NAS INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA**

M. Cavalcante

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)

Sena

Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora)

Delgado

Prof(a). Dr(a) Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora)

Giorvan

Prof(a). Dr(a). Giorvan Anderson dos Santos
Alves
(Examinador)

Paulo Vinicius Avila Nobrega
Prof. Dr. Paulo Vinicius Avila Nobrega
(Examinador)

Alessandra Jacqueline Vieira

Prof(a). Dr(a). Alessandra Jacqueline Vieira
(Examinadora)

FÁBIA SOUSA DE SENA

ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO: A EMERGÊNCIA
DE GESTOS HÍBRIDOS NAS INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Teorias Linguísticas, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovada em: 25 / 11 / 2021

BANCA EXAMINADORA



Dr^a Marianne Bezerra de Carvalho Cavalcante (PROLING /UFPB)
ORIENTADORA



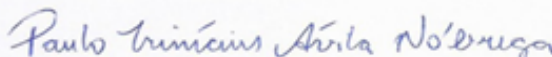
Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING/UFPB)
COORDINADORA



Dr^a Isabelle Cahino Delgado (PROLING/UFPB)
AVALIADOR INTERNO



Dr Giorvan Ânderson dos Santos Alves (PROLING/UFPB)
AVALIADOR INTERNO



Dr Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)
AVALIADOR EXTERNO



Dr^a Alessandra Jacqueline Vieira (DLCV/UFRGS)
AVALIADOR EXTERNO

A minha querida mãezinha, minha primeira professora!
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial, esposo Walter Costa, e filhos Victor Sena e Felipe Sena, pelo apoio, incentivo nos momentos de desânimo e por terem feito do meu sonho, o nosso sonho;

As minhas irmãs Flávia Sena e Fabrícia Sena (*in memorian*), e sobrinhas Brusa Sousa e Isabelly Sousa, pelo carinho e incentivo;

Aos meus pais, Geraldo Sena, homem íntegro que sempre investiu em meus estudos e minha querida mãezinha que me incentivou na profissão de educadora, com o seu exemplo de mulher, mãe e professora;

A minha orientadora, Profa Dra. Marianne C. B. Cavalcante, pela disponibilidade, carinho, competência em me orientar, respeitando o meu tempo, acreditando que eu seria capaz, quando nem eu mesma acreditei que conseguiria, tornando, assim, o processo mais leve;

A minha coorientadora, Profa Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, pela disponibilidade em aceitar o convite dessa coorientação, por suas palavras doces e apoio de sempre;

Ao Prof. Dr. Denilson Matos, por ter contribuído significativamente na realização desse grande momento, acreditando em mim e trazendo ânimo para a retomada da minha vida acadêmica;

Aos meus companheiros de estudo, viagens e congressos, Lyedja Syméa e Manoel Tavares, pelo companheirismo dispensado nos momentos alegres e difíceis do curso;

Aos meus queridos amigos, Jonh Herbert e Jocielle Alfredo, pelo companheirismo, incentivo e participação na concretização dessa etapa em minha vida;

A minha querida amiga, Soraya Gonçalves, pela partilha dos estudos, publicações, participação de eventos, ombro amigo nos momentos difíceis, mais que uma amiga, uma irmã.

Aos profissionais da escola, que se disponibilizaram a colaborar com a presente pesquisa, em especial, a gestora pedagógica, a professora da sala multifuncional, professora da sala regular, e intérpretes de Libras;

Aos professores e colegas do PROLING/UFPB, em especial ao prof. Dr. Giorvan Ânderson e Dra. Isabelle Cahino Delgado pelas experiências trocadas e, principalmente, por terem me proporcionado a oportunidade de participar da organização de um dos seus livros;

A banca, formada por Dr Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB); Dra. Isabelle Cahino Delgado (UFPB); Dr. Giorvan Ânderson dos Santos Alves (UFPB); Dra. Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS) pelas valiosas contribuições;

Aos colegas membros do Grupo de Pesquisa FVNexA, pelo apoio, acolhimento, incentivo e trocas de experiências;

A minha psicóloga, Danielle Marcelino, por fazer parte dessa minha reconstrução, sempre com sua escuta amiga e conselhos frutíferos;

A minha amiga, Rosângela Dias, companheira de todas as horas, parceira de estudos e eventos;

A todos que, mesmo não citados aqui, contribuíram me apoiando e incentivando.

*Tudo no seu tempo.
Às vezes sol, às vezes tempestade.
É assim que as flores crescem.*

Wandy Luz

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos (Libras e Língua Portuguesa), no período de ensino remoto emergencial (ERE) tendo em vista que, devido à pandemia da Covid-19, as aulas tomaram um novo formato; assim, a referida pesquisa foi realizada através de recursos tecnológicos. O presente estudo tem como perspectiva a Multimodalidade da língua, em que gesto e fala fazem parte da mesma matriz cognitiva e significativa (McNeill, 2003). Para a construção do nosso referencial teórico nos pautamos em estudiosos da linha de pesquisa em Aquisição da Linguagem que apresentam em suas propostas a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem humana. Assim, em relação aos gestos e Atenção Conjunta referenciamos os estudos de Cavalcante (1994; 2012; 2015; 2021); Tomasello (1995; 2003); Costa Filho (2011; 2015); e Goldin-Meadow (1979; 2005). No que se refere à Multimodalidade, tomamos como aparato teórico McNeill (1985; 2003; 2006); Kendon (1982; 2009); Cavalcante (2009; 2010; 2015); e Ávila-Nóbrega (2010; 2015; 2017). Acerca da utilização de ferramentas virtuais em sala de aula nos reportamos a Matos (2020) e Rojo (2012). Ademais, em relação às pesquisas sobre surdez, adentramos nos estudos de Quadros (2004); Lacerda e Lodi (2006); e Adriano (2010). A metodologia foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa qualitativa e quantitativa de natureza interpretativista e, como instrumento para o alcance dos objetivos propostos, utilizamos uma pesquisa de campo para geradores dos dados, que ocorreu numa escola do município de João Pessoa-PB. Participaram da pesquisa duas crianças surdas, uma professora de sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; e dois intérpretes de Libras. Realizamos observações em sala de aula remota que ocorreu via FVNexA Google Meet nos meses de abril, maio, junho e julho do ano em curso. Os dados coletados foram transcritos e analisados no software ELAN, o que viabilizou a precisão nos resultados que foram encontrados acerca dos elementos multimodais que sustentam as cenas de Atenção Conjunta durante as interações comunicativas realizadas no contexto remoto com crianças surdas e/ou professora/intérpretes de Libras. Os resultados obtidos apontam o direcionamento do olhar como elemento de maior ocorrência, destacando a relevância desse elemento para a realização da interação em virtude da condição linguística visual do sujeito surdo; a necessidade da utilização do gesto híbrido nas referidas interações, uma vez que as crianças surdas não possuem o domínio da língua de sinais e os parceiros comunicativos se utilizam da língua oral, nesse contexto, emergem gestos que circulam nos dois sistemas, assim, ressaltamos a recorrência do gesto de apontar; depreendeu-se, também, a relevância de se compreender o entrelace das produções multimodais nesses dois sistemas linguísticos; Por fim, destacamos a Atenção Conjunta como uma importante estratégia desenvolvida pelos intérpretes e/ou professora para o estabelecimento da interação com as crianças surdas. Desse modo, destacamos imprescindível a utilização dos elementos multimodais para o estabelecimento das cenas de Atenção Conjunta nas situações interativas durante o período aquisicional das crianças surdas.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem; Surdez; Multimodalidade; Atenção Conjunta; Ensino Remoto.

ABSTRACT

This research aims to analyse the multimodal elements that sustains the scenes of Joint Attention in the context of two distincts linguistics systems (Libras and Portuguese Language), in the emergency remote teaching period (ERP) considering that, because of the Covid-19 pandemic, the classes took a new shape, thus, the research was made through technological resources. The perspective of the presente research is the multimodality of language, in which gesture and speech are part of the same cognitive and significant matrix (McNeill, 2003). For the construction of four theoretical framework we are guided by scholars of the line of research in language acquisition that presente in their proposals the importance of social interactions for the development of human language. Thus, in relation to gestures and Joint Attention we refer to the studies of Cavalcante (1994; 2012; 2015; 2021); Tomasello (1995; 2003); Costa Filho (2011; 2015) and Goldin-Meadow (1979; 2005). Regarding multimodality, we take as our theoretical approach McNeill (1985; 2003; 2006); Kendon (1982; 2009); Cavalcante (2009; 2010; 2015); and Ávila-Nóbrega (2010; 2015; 2017). About the use of virtual tools in the classroom we refer to Matos (2020) and Rojo (2012). Furthermore, in relation to research on deafness, we entered the studies of Quadros (2004); Lacerda e Lodi (2006); and Adriano (2010). The methodology was conducted based on the theoretical and methodological assumptions of quantitative research of interpretativist nature and, as a tool for achieving the proposed objectives, we used a field research for data generators, which occurred in a school of João Pessoa-PB. Participated in the research two deaf children, a regular classroom teacher of the 3rd year of the Early Years Elementary School; and two Libras interpreters. We conducted remote classroom observations that took place via FVNexA Google Meet in the months of April, May, June and July of the current year. The data collected were transcribed and analyzed in ELAN software, which enable the accuracy in the results that were found about the multimodal elements that sustain the scenes of Joint Attention during communicative interactions performed in the remote context with deaf children and/or teacher/Libras interpreters. The results obtained point to the direction of the gaze as the element of higher occurrence, highlighting the relevance of this element for the realization of interaction because of the visual linguistic condition of the deaf subject; the need of using hybrid gesture in these interactions, since deaf children do not have the mastery of sign language and communicative partners use the oral language, in this contexts, gestures emerge that circulate in both systems, thus, we emphasize the recurrence of the gesture of pointing; Finally, we highlight the Joint Attention as an important strategy developed by the interpreters and/or teacher for the establishment of interaction with deaf children. Thus, we highlight the essential use of multimodal elements for the establishment of scenes of Joint Attention in interactive situations during the transitional period of deaf children.

Keywords: Language Acquisition; Deafness; Multimodality; Joint Attention; Remote Teaching.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los elementos multimodal que sostienen a las escenas de Atención Conjunta en el contexto de dos sistemas lingüísticos distintos (Libras y Lengua Portuguesa), en el periodo de enseñanza remota de emergencia (ERE) teniendo en mente que, debido a la pandemia del Covid-19, las clases tomaron un nuevo formato; así, la referida investigación fue realizada a través de recursos tecnológicos. El presente estudio tiene como perspectiva la Multimodalidad de la lengua, en que gesto y habla hacen parte de la misma matriz cognitiva y significativa (McNeill, 2003). Para la construcción de nuestro referente teórico nos pautamos en estudiosos de la línea de investigación en Adquisición del Lenguaje que presentan en sus propuestas la importancia de las interacciones sociales para el desarrollo del lenguaje humano. De esa manera, en relación a los gestos y Atención Conjunta mencionamos los estudios de Cavalcante (1994; 2012; 2015; 2021); Tomasello (1995; 2003); Costa Filho (2011; 2015); y Goldin-Meadow (1979; 2005). Por lo que se refiere a la Multimodalidad, tomamos como marco teórico McNeill (1985; 2003; 2006); Kendon (1982; 2009); Cavalcante (2009; 2010; 2015); y Ávila-Nóbrega (2010; 2015; 2017). Acerca de la utilización de herramientas virtuales en sala de clase nos reportamos a Matos (2020) y Rojo (2012). Además, en relación a las investigaciones sobre sordera, adentramos en los estudios de Quadros (2004); Lacerda y Lodi (2006); y Adriano (2010). La metodología fue conducida con base en los principios teórico-metodológicos de investigación cualitativa y cuantitativa de naturaleza interpretativa y, como instrumento para el alcance de los objetivos propuestos, utilizamos una investigación de campo para generar los datos, que ocurrió en una escuela de la ciudad de João Pessoa-PB. Participaron de la investigación dos niños sordos, una profesora de enseñanza regular del tercer año de la enseñanza primaria; y dos intérpretes de Libras. Realizamos observaciones en sala de clase remota que ocurrió por medio de la HVNexA Google Meet en los meses de abril, mayo, junio y julio del año en curso. Los datos colectados fueron transcritos y analizados en el software ELAN, lo que hizo viable la precisión en los resultados que fueron encontrados acerca de los elementos multimodales que sostienen las escenas de Atención Conjunta durante las interacciones comunicativas realizadas en el contexto remoto con niños sordos y/o profesora/intérpretes de Libras. Los resultados obtenidos direccionan a la mirada como elemento de mayor ocurrencia, haciéndonos destacar respecto a la relevancia de ese elemento para la realización de la interacciones en virtud de la condición lingüística visual del sujeto sordo; la necesidad de la utilización del gesto híbrido en las referidas interacciones, una vez que los niños sordos no poseen el dominio de la lengua de señas y los compañeros comunicativos se utilizan de la lengua oral, en ese contexto, emergen gestos que circulan en los dos sistemas, así, resaltamos la recurrencia del gesto de apuntar; se concluye, también, la relevancia de comprenderse el entrelace de las producciones multimodales en esos dos sistemas lingüísticos. Por fin, destacamos la Atención Conjunta como una importante estrategia desarrollada por los intérpretes y/o profesora para el establecimiento de la interacción con los niños sordos. De ese modo, destacamos imprescindible la utilización de los elementos multimodales para el establecimiento de las escenas de Atención Conjunta en las situaciones interactivas durante el período de adquisición de los niños sordos.

Palabras-clave: Adquisición del Lenguaje; Sordera; Multimodalidad; Atención Conjunta; Enseñanza Remota.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Alfabeto Manual em Libras	43
Figura 02 – Momento da apresentação da pesquisadora aos alunos surdos.....	48
Figura 03 – A transformação do ItemNet em FVNexA	51
Figura 04 – Bloco de imagens da Multimodalidade ocorrida em situação interativa com a criança A.N.....	54
Figura 05 – Exemplo de gestos utilizados pelos participantes da pesquisa com a criança G.R. e intérpretes.....	57
Figura 06 – Gestos convencionalizados culturalmente	58
Figura 07 – Tentativa de comunicação da professora com a criança surda	60
Figura 08 – Observação e compreensão da cena descrita por parte da criança A.....	61
Figura 09 – Produção de gestos de apontar pela criança surda A.N	63
Figura 10 – Produção de gestos de apontar da criança surda A.N	64
Figura 11 – Os três primeiros tipos de Atenção Conjunta.....	66
Figura 12 – Relação de Atenção Conjunta entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras	67
Figura 13 – Relação triádica de Atenção conjunta	67
Figura 14 – Atenção conjunta entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras	68
Figura 15 – Exemplo de cena de Atenção Conjunta ocorrida de forma online com criança A.N	70
Figura 16 – Apresentação da documentação para realização da pesquisa	83
Figura 17 – Entrevista com a responsável pela aluna A.C	84
Figura 18 – Entrevista com a responsável pelo aluno G.R.....	87
Figura 19 – Entrevista com a professora da sala regular	90
Figura 20 – Modelo de Apresentação tela Google Meet	93
Figura 21 – Exemplo 1 de atividades ministradas pelo Google Meet	94
Figura 22 – Exemplo 2 de atividades ministradas pelo Google Meet	95
Figura 23 – Exemplo de atividades adaptadas pelo intérprete de Libras	96
Figura 24 – Layout da gravação da tela Google Meet e transmitida pelo Youtube	98
Figura 25 – Layout da tela do ELAN	101
Figura 26 – Cena 01 ELAN.....	120
Figura 27 – Bloco visual da Cena 01-seção 01 da criança A.N.	121
Figura 28 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	122
Figura 29 – Mescla da expressão facial da criança surda A.N.	122
Figura 30 – Mescla do olhar da criança surda A.N.	123
Figura 31 – Mescla do olhar do F.I1	123

Figura 32 – Mescla do olhar do F.I2	123
Figura 33 – Mescla da fala do F.I1	123
Figura 34 – Mescla da fala do F.I2	123
Figura 35 – Mescla dos gestos do F.I1	124
Figura 36 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I2.....	124
Figura 37 – Direcionamento do olhar entre A.N e os intérpretes de Libras.....	128
Figura 38 – Cena 01-seção 02 ELAN.....	129
Figura 39 – Cena 01-seção 02	130
Figura 40 – Bloco visual da Cena 01-seção 02	131
Figura 41 – Mescla do Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I2 criança surda A.N.	131
Figura 42 – Mescla da expressão facial da criança surda A.N.	132
Figura 43 – Mescla do olhar da criança surda A.N.	132
Figura 44 – Mescla do olhar do F.I1	132
Figura 45 – Mescla do olhar do F.I2	132
Figura 46 – Mescla da fala do F.I1	132
Figura 47 – Mescla da fala do F.I2	132
Figura 48 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I1.....	132
Figura 49 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I2.....	132
Figura 50 – Gesto de Apontar.....	135
Figura 51 – Gesto de apontar, direcionamento do olhar, expressões faciais e Língua de Sinais.....	136
Figura 52 – Gesto Emblemático	137
Figura 53 – Cena 02 ELAN.....	138
Figura 54 – Cena 02	139
Figura 55 – Apresentação do conteúdo da aula.....	139
Figura 56 – Bloco visual da Cena 02.....	141
Figura 57 – Entrelace Multimodal – criança G.R.....	142
Figura 58 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança G.R.	143
Figura 59 – Mescla do direcionamento do olhar da criança G.R.	143
Figura 60 – Mescla da Expressão Facial da criança G.R.	143
Figura 61 – Mescla da Fala do intérprete F.I 1.....	143
Figura 62 – Mescla da Fala do intérprete F.I 2.....	143
Figura 63 – Mescla dos gestos / língua de sinais do intérprete F.I 1.....	144
Figura 64 – Mescla dos gestos / língua de sinais do intérprete F.I2.....	144
Figura 65 – Mescla do Olhar do intérprete F.I1	144

Figura 66 – Mescla do Olhar do intérprete F.I 2	144
Figura 67 – Cena 03 ELAN.....	149
Figura 68 – Cena 03	150
Figura 69 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança A.N.	152
Figura 70 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança G.R.	152
Figura 71 – Mescla do direcionamento do olhar da criança A.N.	152
Figura 72 – Mescla do direcionamento do olhar da criança G.R.	152
Figura 73 – Mescla da Expressão facial de A.N.....	152
Figura 74 – Mescla da Expressão facial de G.R.....	153
Figura 75 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.1	153
Figura 76 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.2	153
Figura 77 – Mescla do direcionamento do olhar do intérprete F.I.1	153
Figura 78 – Mescla do direcionamento do olhar do intérprete F.I.2	153
Figura 79 – Mescla da fala do intérprete F.I.1.....	154
Figura 80 – Mescla da fala do intérprete F.I.2.....	154
Figura 81 – Bloco de Cenas A.N.....	159
Figura 82 – Bloco de Cenas Visuais G.R.	160
Figura 83 – Direcionamento do olhar dos parceiros interativos.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estado da arte.....	28
Quadro 02: Trabalhos encontrados no Estado da Arte que referenciam esta pesquisa	30
Quadro 03: Kendon's Continuum.....	55
Quadro 04: Nível de Ensino oferecido na Unidade Escolar	74
Quadro 05: Corpus da pesquisa	99
Quadro 06: Respostas das professoras referente à questão nº 01 da entrevista.....	105
Quadro 07: Respostas dos intérpretes referente à questão nº 01 da entrevista.....	107
Quadro 08: Respostas das professoras referente a questão nº 02 da entrevista.....	109
Quadro 09: Respostas dos intérpretes referente à questão nº 02 da entrevista.....	111
Quadro 10: Respostas das mães/responsáveis referente à questão nº 01 da entrevista	113
Quadro 11: Respostas das mães/responsáveis referente à questão nº 02 da entrevista	115
Quadro 12: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 01	124
Quadro 13: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 02	133
Quadro 14: Descrição das cenas interativas – Cena 02	145
Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03	154
Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03	155
Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03	156
Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03	157
Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Ferramentas Virtuais mais utilizadas pelos educadores no município de João Pessoa no período de ERE	50
Gráfico 02 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 01 – seção 01.	162
Gráfico 03 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 01 – seção 02.	164
Gráfico 04 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 02	165
Gráfico 05 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 03	166

LISTA DE ABREVIACÕES

AC	Atenção Conjunta
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
ELAN	Eudico Linguistic Annotator
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FVA	Ferramenta Virtual de Aprendizagem
FVNexA	Ferramenta Virtual não exclusiva à Aprendizagem
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LAFE	Laboratório da Fala e Escrita
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDEC	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
Estado da Arte.....	27
2 O CAMINHAR DA SURDEZ NUMA VISÃO BILÍNGUE.....	33
2.1 Compreendendo a surdez em um contexto bilíngue.....	33
2.2 Concepções sobre Linguagem e Surdez.....	37
2.3 Aquisição da Libras e da Língua Portuguesa.....	39
2.4 O papel do intérprete de Libras.....	41
3 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS SURDOS NA SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.....	45
3.1 A necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	45
3.2 O atendimento aos alunos surdos durante as aulas remotas.....	47
3.3 A sala de aula remota e a contribuição das FVA e FVNexA na aprendizagem do surdo.....	49
4 A MULTIMODALIDADE EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SURDO.....	52
4.1 Perspectivas teóricas da multimodalidade da língua.....	52
4.2 Gestos e sua classificação.....	55
4.3 O gesto dirigido à criança surda nas interações via ferramentas virtuais.....	59
4.4 Uso do gesto de apontar como mediação nos processos interativos.....	62
4.5 Atenção Conjunta no processo de Aquisição da Linguagem.....	65
5 TRILHANDO POR CAMINHOS INOVADORES: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	71

5.1 Tipo de pesquisa.....	71
5.2 Local da pesquisa.....	73
5.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	78
5.4 Instrumentos utilizados.....	96
5.5 O Corpus.....	99
5.6 Seleção das cenas para análise.....	101
 6 PRODUÇÕES GESTUAIS EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA DURANTE O PERÍODO DE ERE.....	 103
 6.1 As vozes dos pesquisados: análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas.....	 104
6.2 Análise das cenas interativas das crianças surdas com a professora da sala da regular e /ou intérprete de Libras.....	117
6.3 Produção da ocorrência dos elementos multimodais nas cenas analisadas.....	161
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 168
 REFERÊNCIAS.....	 173
 APÊNDICE A - EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR....	180
APÊNDICE B - EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR....	181
APÊNDICE C - EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR.....	182
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFPB.....	183
ANEXO B – Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos.....	186
ANEXO C – Carta de Autorização para a realização da pesquisa.....	187

ANEXO D – Carta de Anuência Escola da Rede Municipal de João Pessoa.....	188
ANEXO E – TCLE professora da Sala Regular 3º Ano.....	189
ANEXO F – TCLE professora da Sala de AEE.....	190
ANEXO G - TCLE Intérprete de Libras F.I. ₁	191
ANEXO H – TCLE Intérprete de Libras F.L. ₂	192
ANEXO I – TCLE Responsável pela aluna pesquisada A.N.....	193
ANEXO J – Termo de assentimento para participante menor de idade aluno A.N.....	194
ANEXO K – TCLE Responsável pelo aluno pesquisado G.R.....	195
ANEXO L - Termo de assentimento para participante menor de idade aluno G.R.....	196

1 INTRODUÇÃO

A Linguística contemporânea tem proporcionado, aos pesquisadores da área, diversos campos de estudo, entre eles, podemos citar a Aquisição da Linguagem, uma área que desperta o interesse de muitos estudiosos, ampliando o leque das discussões em diversas frentes de estudos. O referido campo de pesquisa abarca estudos distintos, advindos da psicolinguística, neurolinguística, fonoaudiologia, educação, psicologia, dentre outros, e vem crescendo em nosso país de forma consistente, oferecendo-nos a oportunidade de pesquisar sobre diversos aspectos, tanto na compreensão quanto na produção da língua/linguagem contribuindo, assim, para o crescimento da pesquisa científica na área.

Nesse sentido, podemos mencionar alguns estudiosos que têm ampliado, consideravelmente, as pesquisas em nosso país, a saber, Ávila-Nóbrega, Cavalcante, Costa-Filho, Del Ré, Hilário, Scarpa, Vieira, entre outros. Assim como, podemos citar, em nosso país, a existência de alguns grupos de pesquisas como o LAFE¹ (Laboratório da Fala e Escrita) e NALíngua (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem), bastante conceituados em nosso país, e formados por pesquisadores de diversas áreas.

Como forma de contribuir para o campo da Aquisição, ampliar as pesquisas e *corpora* do LAFE e dar vida às nossas inquietações, surge o presente escrito que tem, como objetivo geral, analisar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos no período de ensino remoto e, como objetivos específicos: verificar os gestos que emergiram durante as aulas ministradas de forma remota através de recursos tecnológicos, levando em consideração o contexto bilíngue em que o(a) surdo(a) está inserido(a); apresentar os processos de arranjos linguísticos que interligam dois sistemas coexistentes tendo como foco a modalidade gestual característica de cada língua e identificar a fusão de um mesmo gesto funcionando em dois sistemas diferentes.

A inquietação surgiu da necessidade de dar continuidade à pesquisa de mestrado de Sena² (2017), que teve como objeto de estudo o letramento do aluno surdo, porém, os estudos que seguem, partem em uma outra vertente com foco nas cenas de Atenção Conjunta realizada no espaço remoto, levando em consideração o contexto bilíngue de sala de aula. Uma vez que a legislação brasileira, por meio da Lei nº 10.436 de 2002, estabelece o

¹ Laboratório da Fala e Escrita – UFPB. Coordenado pela Prof^a Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e pela Prof^a Dr^a Evangelina Faria.

² SENA, F. S. **O letramento do aluno surdo na escola regular: Perspectivas e desafios**. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 146 p.

bilinguismo no currículo do surdo, sendo a língua brasileira de sinais – Libras, admitida como sua língua materna a ser adquirida de forma natural e a Língua Portuguesa, a segunda língua, em sua modalidade escrita, a ser adquirida no contexto escolar.

Diante do exposto, surgem as seguintes indagações: Quais são os gestos que aparecem em caráter emergencial remoto, levando em consideração que as crianças surdas pesquisadas não possuem domínio da língua de sinais e que os atores pesquisados não possuem convívio familiar para que esses gestos sejam nomeados como gestos caseiros? Como ocorre a interação com esse aluno multimodal no contexto da utilização de recursos tecnológicos/virtuais em sala de aula remota? Quais são os elementos que dão sustentação para que a Atenção Conjunta se concretize nesse cenário emergencial, levando em consideração os dois sistemas linguísticos?

Com a finalidade de responder aos nossos questionamentos, realizamos um levantamento das pesquisas na área da surdez, tecnologia em tempo de atividades remotas, Atenção Conjunta e Multimodalidade, que serão detalhados posteriormente. Ressaltamos que a Multimodalidade, ora discutida, está fundamentada na perspectiva de McNeill (2006), partindo do conceito de gesto como um componente integral da linguagem, haja vista que atribui sentido/significado ao contexto de forma sincrônica. O entendimento dessa relação entre gesto/fala é imprescindível, tendo em vista que ele nos fornece bases coerentes para entendermos a relação sociocognitiva e multimodal no âmbito da interação entre os seres humanos.

Partindo do pressuposto de que a linguagem está relacionada com os mundos físico, social, cultural e emocional no qual os seres humanos interagem, podemos perceber que esta é sempre uma atividade multimodal. De acordo com Lima (2017, p. 40), conceber a língua como instância multimodal:

[...] é entender que não só na produção vocal repousam os significados, levando em consideração que outros elementos, tais como postura corporal, expressões faciais, olhar, bem como gestos, carregam significação nas trocas comunicativas.

Reconhecer a língua como um sistema multimodal é admitir que os gestos são concebidos como parte integrante da linguagem, ou seja, fazem parte da produção de sentido durante a interação entre os sujeitos.

Segundo McNeill (1985), o funcionamento da língua é sempre multimodal em virtude da integração constante entre gesto/fala e pelo fato de esses aspectos emergirem naturalmente

durante as interações, de modo que constituem uma única matriz. O autor apresenta a gesticulação, emblemas, pantomimas e língua de sinais de acordo com o contínuo gestual elaborado por Kendon (1982), como gestos indissociáveis da fala.

Nessa perspectiva multimodal, um ponto que se torna relevante pesquisar diz respeito à Atenção Conjunta, que, de acordo com Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015, p. 21):

[...] o termo Atenção Conjunta é usado para indicar o conjunto de comportamentos que são triádicos, o envolvimento da coordenação do bebê na sua interação com objetos e pessoas, que resulta em um triângulo referencial – criança, adulto e objeto ou evento [...].

Desse modo, analisamos a Atenção Conjunta em cenas de interações de duas crianças surdas em interação ora com a professora, ora com o intérprete de Libras. O nosso estudo parte da escola regular, com a realização da coleta de dados numa escola do município de João Pessoa / PB, com 02 (dois) alunos(as) surdos(as), sendo uma criança do gênero feminino com 08 (oito) anos de idade, nomeada de criança A.N. e uma criança do gênero masculino de 09 (nove) anos de idade, nomeada de criança G.R., que estão matriculados(as) nas turmas do 3º e 4º anos, respectivamente, do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Também participaram da pesquisa a professora da sala regular do 3º Ano e 02 (dois) intérpretes de Libras (não foi possível a participação do professor do 4º ano porque estava em gozo de licença médica no período da coleta dos dados).

Importante frisar, ainda, que a referida pesquisa tinha como perspectiva sua presencialidade, no entanto, tomada pela pandemia da COVID-19 e a necessidade do distanciamento social como orientação para evitar o contágio do novo vírus utilizou-se o meio tecnológico/virtual/remoto para a realização dos encontros, contudo, diante de todos os desafios vivenciados nesse período, a pesquisa teve continuidade, direcionando a nossa visão de educação a uma nova forma de aprender e ensinar, surgindo, assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), orientado pela Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

O ERE é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da crise sanitária e epidemiológica pela qual passa o mundo inteiro (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), desse modo, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, ademais, busca inserir ferramentas virtuais no processo de

ensino-aprendizagem a fim de propiciar a mediação pedagógica realizada pelo docente, entre conhecimento e aluno, de modo não presencial.

Diante do exposto, essa tese nos oferece a oportunidade de ampliar a nossa visão acerca do objeto de estudo elencado, uma vez que nos proporciona diferentes olhares e perspectivas em relação à Aquisição da Linguagem do surdo, tendo em vista que foi possível analisar a multimodalidade em cenas de atenção conjunta em contextos de interação, de forma remota, através de ferramentas virtuais, além da potencialidade do alcance social e político que o referido escrito possui.

O material em tela está dividido em capítulo 1 (Introdução), capítulos de 2 a 6, capítulo 7 (Considerações Finais) e Referências. Na **Introdução**, é apresentada, ao leitor, uma visão geral da proposta do escrito, como os objetivos; as questões de pesquisa; a fundamentação teórica; o percurso metodológico; a análise dos dados e discussões; bem como os resultados alcançados na pesquisa. Consta, ainda, um panorama das pesquisas nacionais acerca da Aquisição da Linguagem pela criança surda em cenas de Atenção Conjunta com a professora da sala regular/remota e/ou intérprete de Libras.

No capítulo 2, intitulado **O caminhar da surdez numa visão bilíngue**, realizamos um passeio pelo percurso histórico da surdez, enfatizando o seu contexto bilíngue, bem como a concepção de linguagem e surdez, aquisição da Libras, como língua materna do surdo e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e o papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo 3, voltamos os nossos olhares ao contexto vivenciado pela pandemia do SARS COVID-19, nos direcionando ao ERE e ao letramento digital, sob o título **O atendimento ao aluno surdo na sala de aula em tempos pandemia COVID-19**, inferindo sobre a necessidade da realização de atividades remotas, em que foi possível, também, apresentar a necessidade da ressignificação das práticas pedagógicas, aliada à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, através das FVA e FVNexA, que emergiram de forma considerável no intuito de atender, com eficiência, a uma grande parcela da sociedade que não possui acesso às FVA. O referido capítulo está fundamentado em Rojo (2012); Sena, Matos e Cavalcante (2019); Matos (2020) e nos demais estudiosos da área, com o intuito, também, de aprofundar nossos conhecimentos acerca de letramentos e de multiletramentos.

No capítulo 4, discutiu-se acerca da Multimodalidade em cenas de Atenção Conjunta sob o título **A Multimodalidade para a Aquisição da Linguagem do surdo**. Inicialmente, apresentamos a conceituação de Multimodalidade, gestos e Atenção Conjunta, apresentando o

gesto dirigido à criança surda, a utilização do gesto de apontar, bem como, verificamos a utilização dos gestos produzidos no espaço remoto entre a professora da sala regular e o(a) surdo(a) e/ou intérprete de Libras e a criança surda. Nossos estudos estão fundamentados em pesquisadores da área, como McNeill (1985; 2003; 2006), Kendon (1982), Cavalcante (1994, 2015; 2016; 2021), Costa Filho (2011; 2013; 2016), Ávila-Nóbrega (2016; 2017; 2018) e os demais que vislumbram a relação gesto/fala como um sistema integral pertencente à interação humana.

No referido capítulo, abordamos o conceito do termo em questão sob a perspectiva de Tomasello (2003), bem como discorreremos acerca da linguagem dirigida à criança surda no ambiente escolar: produção gestual em cenas de atenção conjunta e uso do gesto de apontar como mediação nos processos interativos entre a professora monolíngue/ intérprete / criança. Também refletimos sobre os desafios da interação na Atenção Conjunta entre a professora / intérprete / aluno(a) surdo(a) através do ambiente virtual durante o período de atividades remotas, pautado em estudos de Costa Filho (2016) que estabelece a relação entre o real e o virtual.

Na sequência, temos os Capítulos 5, intitulado **Trilhando por caminhos inovadores: aspectos metodológicos da pesquisa** aqui, nos debruçamos, acerca da descrição da forma dos procedimentos da coleta de dados; local de pesquisa; perfil dos participantes da pesquisa; tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, o corpus e a seleção das cenas para análise. O material coletado no período das atividades remotas ocorreu por meio das observações realizadas através das aulas síncronas, durante os meses de abril, maio, junho e julho do ano em curso e contabilizam um total de 12 (aulas), com o tempo de aproximadamente 45 (quarenta e cinco) minutos, que foram realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, em que foi possível registrar gravações das aulas em vídeo e analisá-las através do software Eudico Linguistic Annotator, conhecido como *ELAN* – ferramenta que possibilita: a criação de anotações; a edição, a visualização e a busca de anotações através de vídeo e áudio simultaneamente. A referida ferramenta foi utilizada com a finalidade de obter resultados mais precisos em relação ao objeto de estudo.

No Capítulo 6, sob o título de **Produções gestuais em cenas de Atenção Conjunta durante o período de ERE**, voltamos os nossos olhares, respectivamente, aos caminhos trilhados para a coleta de dados, que se configura no espaço virtual/tecnológico, dialogado em nosso referencial teórico, e em nossas análises e discussões dos dados obtidos.

Por fim, apresentamos as nossas **Considerações Finais** no capítulo 7, espaço em que refletimos acerca do alcance dos nossos objetivos, das respostas às nossas inquietações

iniciais, bem como sobre a possibilidade da continuidade e ampliação do objeto de estudo. No tópico que segue, apresentamos, no Estado da Arte, um panorama das pesquisas nacionais no que se refere a Aquisição da Linguagem com criança surda em contexto bilíngue de sala de aula.

Estado da Arte

Para iniciar o presente estudo, foi necessária a categorização das pesquisas nacionais existentes na área acerca da Aquisição da Linguagem sobre surdez numa perspectiva bilíngue envolvendo a multimodalidade da língua, a Atenção Conjunta e a utilização das Ferramentas Virtuais de Aprendizagem – FVA³ e das Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem – FVNexA⁴ em tempos de ERE; assim, realizamos um panorama geral dos estudos indexados em quatro bases de dados, a saber: Scielo; Periódicos da CAPES; Google Acadêmico e Repositório Eletrônico Institucional da UFPB.

A escolha das referidas bases de dados se deu com o intuito de selecionar os artigos com maior rigor científico. As bases de dados são portais unificados, onde se localizam informações atualizadas de pesquisas científicas. É um espaço facilitador de acompanhamento e/ou compartilhamento de produções acadêmicas científicas na área.

Assim, para a realização do levantamento da pesquisa em foco, buscamos observar os resultados de estudos que estão sendo desenvolvidos por pesquisadores da área, no âmbito nacional, nas bases de dados citadas anteriormente.

Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: Assunto 01: “Surdez”; Assunto 02: “Atenção Conjunta, multimodalidade e surdez” e Assunto 03: “Ensino Remoto Emergencial, Ferramentas Virtuais e Surdez”.

Selecionada a escolha dos referidos descritores, realizamos a busca a partir dos critérios de inclusão/exclusão: ser texto original de artigo publicado em revistas científicas, monografias, dissertações e teses; estarem indexados nas bases de dados citadas acima (Google Acadêmico, Periódicos CAPES, Scielo e Repositório Eletrônico Institucional da UFPB); trazer em seu conteúdo discussões que abordam a Aquisição da Linguagem do surdo numa perspectiva bilinguista e multimodal no espaço educacional, bem como estudos acerca

³ As FVA são conceituadas por Matos (2020), como as ferramentas criadas com gênese educativa, a saber, AVA, Duolingo, Ecath, dentre outras.

⁴ As FVNexA são ferramentas que foram criadas desprovidas de gênese educativa, porém são utilizadas pelos agentes educacionais em suas aulas para a realização de atividades pedagógicas (SENA, MATOS; CAVALCANTE, 2019; MATOS, 2020).

de cenas de Atenção Conjunta nas interações entre o surdo/professora e surdo/intérprete de Libras no ensino presencial e remoto; ter sido publicado no período de 10 anos, com filtro entre os anos 2011 e 2021. Optamos, ainda, por refinar a busca utilizando os seguintes filtros: só os textos em Língua Portuguesa, publicados em periódicos da área temática da Linguística, Letras e Artes.

Ao término da busca, realizamos a leitura dos resumos de todo o material selecionado, objetivando verificar, dentre os descritores, pesquisas de abordagem científica que dialogam com o estudo em tela.

Na sequência, o material que estava relacionado com escritos que abordam os temas citados acima, foi selecionado para a realização de uma leitura e análise mais detalhada, visando à contribuição desse material para o aprofundamento dos nossos estudos e referencial teórico.

Em seguida, para melhor visualização e compreensão, o material encontrado após a análise foi tabulado e exposto conforme o Quadro 01, que segue abaixo.

Quadro 01: Estado da arte

(Continua...)

Quantidade de resultados Período: 2011 – 2021	
Assunto 01: Surdez	
Área: Linguística, Letras e Artes	
Portal de periódicos da CAPES	01 Tese 02 Livros 50 Artigos
Scielo	10 Artigos
Google Acadêmico	03 Livros 01 Monografia
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	01 Tese 07 Dissertações 16 Monografias
Quantidade de resultados Período: 2011 – 2021	
Assunto 02: Atenção conjunta, multimodalidade e surdez	
Área: Linguística, Letras e Artes	
Portal de periódicos da CAPES	00 Artigos
Scielo	00 Artigos
Google Acadêmico	03 Teses 08 Dissertações 07 Monografias 27 Artigos
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	02 Teses

Quadro 01: Estado da arte

(Conclusão)

Quantidade de resultados Período: 2011 – 2021	
Assunto 03: Ensino Remoto Emergencial, Ferramentas Virtuais e Surdez	
Área: Linguística, Letras e Artes	
Portal de periódicos da CAPES	01 Livro
Scielo	00 Artigos
Google Acadêmico	01 Tese 00 Dissertações 01 Monografia 05 Artigos 01 Livro
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	00 Resultados

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como exposto no quadro acima, na área de concentração Linguística, Letras e Artes, no que se refere ao descritor 01 “Surdez” foram encontrados um total de 91 (noventa e um) estudos nas quatro bases de dados pesquisadas, no período de 10 anos (2011-2021), conforme indicado anteriormente como filtro para nossas pesquisas, sendo 53 (cinquenta e três) produções na base de dados do Portal de periódicos da CAPES, a saber: 01 Tese; 02 Livros e 50 Artigos; na base de dados Scielo foram encontrados 10 Artigos; no Google Acadêmico foram encontradas 04 (quatro) produções, sendo: 03 livros e 01 monografia com o assunto descrito e, encerrando essa primeira busca, na base de dados do Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, encontramos um total de 24 (vinte e quatro) produções, sendo: 01 Tese; 07 Dissertações e 16 monografias. Importante ressaltar que algumas dessas produções são encontradas de forma repetida nas diferentes bases de dados pesquisadas neste estudo.

Ademais, realizamos uma revisão sistemática através da leitura de todos os resumos do material selecionado e, após uma análise mais aprofundada, identificamos que a maioria versa sobre a surdez numa perspectiva oralista, voltada, principalmente, para a questão da Aquisição da Linguagem na vertente do surdo implantado, com pesquisas que ocorrem no ambiente natural (familiar) ou em atendimento na clínica de fonoaudiologia em sessões de fonoterapia.

O reduzido número de pesquisas na área da Linguística, Letras e Artes, justifica-se, em face de o nosso objeto de estudo ser pautado segundo a vertente do bilinguismo bimodal, o qual está fundamentado na Lei nº 10.436/02, que estabelece a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita no contexto da sala de aula regular segundo uma perspectiva multimodal de língua, envolvendo a Atenção Conjunta.

Em relação ao descritor 02, que tem como seleção o assunto “Atenção conjunta, multimodalidade e surdez”, quando pesquisado na área de concentração Linguística, Letras e Artes nas bases de dados citadas anteriormente, conforme Quadro 01 – Estado da Arte, é possível

constatar que identificamos um total de 47 (quarenta e sete) produções no período de 10 anos com filtro entre 2011 e 2021.

As produções encontradas estão distribuídas da seguinte forma: na base de dados Portal de Periódicos da CAPES e Scielo, não foram encontrados artigos com o assunto pesquisado; encontramos artigos sobre Atenção Conjunta e Multimodalidade, no entanto, em nenhum desses, o assunto surdez está inserido.

Na base de dado do Google Acadêmico, foram encontradas 45 (quarenta e cinco) produções, a saber: 03 Teses; 08 Dissertações; 07 Monografias e 27 Artigos. No Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, encontramos um total de 02 Teses relacionadas ao assunto pesquisado.

No que se refere ao descritor 03, em que foi selecionado o assunto “Ensino Remoto Emergencial, Ferramentas Virtuais e Surdez”, podemos inferir que, conforme o Quadro 01 – Estado da Arte exposto acima, na área: Linguística, Letras e Artes e estabelecidos os filtros citados anteriormente, como: apenas material em Língua Portuguesa, no período de 10 anos compreendido entre 2011 – 2021, encontramos um total de 08 (oito) produções nas quatro bases de dados selecionadas, a saber: 01 Livro na base de dados Portal de periódicos da CAPES; não foi encontrado nenhuma ocorrência de produção com o referido assunto na base de dados da Scielo; na base de dado Google Acadêmico foram encontrados 01 Tese, 01 Monografia, 05 Artigos e 01 Livro. Na base de dados do Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, não encontramos nenhuma resultado.

Acreditamos que esse número de produções relativamente baixo, no que se refere ao descritor 03, possivelmente ocorre por conter, em seu assunto, o Ensino Remoto Emergencial, que trata de um assunto de estudos recentes, mais especificamente, dos últimos dois anos, com o surgimento da Pandemia COVID-19 e por ter sido filtrado na área de Linguística.

Realizada essa primeira etapa e após a leitura dos resumos de todo o material encontrado, selecionamos as produções que dialogam com a nossa proposta; logo, segue o Quadro 02 com sua descrição:

Quadro 02: Trabalhos encontrados no Estado da Arte que referenciam esta pesquisa (Continua...)

Autores / Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Natureza
NOGUEIRA (2020)	Práticas translingues na educação na linguística de surdos mediada por tecnologias digitais.	Apresentar e examinar de que maneira a tecnologia digital impactou o modo como se constituiu a educação linguística de alunos surdos no desenvolvimento de uma unidade de ensino em um curso de português como segunda língua.	Pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho etnográfico.	Artigo

Quadro 02: Trabalhos encontrados no Estado da Arte que referenciam esta pesquisa (Continuação...)

Autores / Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Natureza
SIMÕES; ÁVILA- NÓBREGA (2020)	Educação na pandemia: A realidade do ensino remoto para surdos no município de Pirpirituba/PB.	Analisar de que maneira a pandemia da Covid-19 mudou o cenário das salas de aula e criou ainda mais barreiras para a educação e ensino de línguas para surdos no município.	Pesquisa de campo, de caráter descritivo, realizada a distância através de entrevistas com os membros do corpo docente das escolas e da gestão educacional da cidade de Pirpirituba/PB.	TCC
CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2020	Língua de sinais caseira ou simplesmente gestos? – dimensionando gestos e sinais	Determinar, com base nos continua de McNeil (1992), em que ponto o sinal da LS-Cas pode ser localizado na figura Gradação de unidades gestuais.	Teste de nomeação espontânea, conversa dirigida e narração de histórias. Registros em vídeos, transcrição ELAN, edição de imagens para captação dos fenômenos estudados e descrição linguístico-estrutural.	Artigo
FREITAS (2019)	Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas : enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes	Investigar como são realizadas interações entre alunos surdos e ouvintes e professor ouvinte em um curso de Graduação de Letras-Libras, em que se faz uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos.	Qualitativa e interpretativa, com gravação de dados mediante método etnográfico de investigação. Foram gravadas e analisadas sete interações em sete aulas diferentes em que o pesquisador atuou como professor.	Dissertação
SILVA (2018)	Multimodalidad e em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de Aquisição da Linguagem de uma criança surda	Compreender a relação construída entre as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda implantada, a partir da proposta multimodal da língua, em que gesto e fala compõe [sic] uma mesma matriz cognitiva e significativa (McNEILL, 2000).	Estudo qualitativo, quantitativo, longitudinal e documental, tendo em vista as mudanças que ocorrem no processo de Aquisição da Linguagem infantil (SILVA, 2018).	Tese
BRITO, OLIVEIRA; FERNANDES (2018)	A tríade professor, instrutor de Libras e aluno surdo no processo de inclusão escolar	Investigar a relação pedagógica entre professor-instrutor-aluno no contexto de uma sala de aula de escola pública da rede estadual na cidade de Parnaíba.	O estudo teve o caráter qualitativo, por meio da pesquisa de campo que utilizou o questionário para a produção dos dados, cuja coleta de deu numa escola da rede estadual do município de Parnaíba (BRITO, OLIVEIRA E FERNANDES, 2018).	Artigo
SILVA (2012)	Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas.	Abordar o desenvolvimento da atenção conjunta no contexto de interações entre a criança e seus cuidadores pela importância que lhe é atribuída para o desenvolvimento sociocognitivo e, em particular, o desenvolvimento da linguagem.	Estudo qualitativo, de campo, realizado ocoordenação [sic] da atenção visual durante interações entre professores surdos e crianças surdas num contexto escolar (4º ano). As crianças da classe são descritas como “nativas” (filhas de pais surdos – natives) ou como “recém-chegadas” (filhas de pais ouvintes – newcomers).	Artigo

Quadro 02: Trabalhos encontrados no Estado da Arte que referenciam esta pesquisa (Conclusão.)

Autores / Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Natureza
CAVALCANT E e BRANDÃO (2012)	Gesticulação e fluência: contribuições para a Aquisição da Linguagem	Discutir o papel da gesticulação no processo aquisicional, como uma das primeiras pistas de fluência na fala de forma a contribuir para uma proposta multimodal de compreensão da Aquisição da Linguagem.	Analisar terapias de linguagem tradicionalmente realizadas com sujeitos surdos implantados.	Artigo

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Baseado no quadro exposto acima, no que se refere aos descritores pesquisados nas bases de dados citadas, em relação aos assuntos Surdez; Multimodalidade; Atenção Conjunta; Ensino Remoto Emergencial e Ferramentas Virtuais, a nossa fundamentação teórica contou com estudos pautados em trabalhos como: Ávila-Nóbrega e Simões (2020); Brito, Oliveira e Fernandes (2018); Cavalcante e Brandão (2012); Freitas (2019); Nogueira (2020); Silva (2012); Silva (1018); Cerqueira e Teixeira (2020), por tratar-se de pesquisadores cujo material de pesquisa aproxima-se do nosso estudo e demais pesquisadores que sedimentou o presente escrito.

2 O CAMINHAR DA SURDEZ NUMA VISÃO BILÍNGUE

No presente capítulo, discutimos os aspectos afetos ao percurso histórico da surdez no Brasil, evidenciando o contexto bilíngue estabelecido pela Lei 10.436/2002, assim como: a concepção de linguagem e de surdez; a aquisição da língua de sinais – Libras como língua materna do surdo e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e o papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Compreendendo a surdez em um contexto bilíngue

O caminho trilhado, historicamente, pelo sujeito surdo em nosso país possui um longo percurso, recheado de adversidades, até chegar ao que evidenciamos, atualmente, como inclusão e reconhecimento da cultura surda, redesenhando um quadro político que tem evoluído gradativamente, com grandes avanços e grandes retrocessos, por isso que ainda há muito o que ser percorrido na busca da igualdade de direitos.

Iniciamos a nossa discussão acerca da historicidade do surdo no Brasil, evidenciando que a primeira escola para surdos foi fundada em 1857, no estado do Rio de Janeiro, com o nome de Imperial Instituto de Surdos Mudos, sob a supervisão do professor francês, Ernest Huet e com o apoio de D. Pedro II. Atualmente, a escola é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

À época da fundação, o instituto utilizava o método da língua de sinais. De acordo com Goldfeld (2002), a referida língua foi difundida no Brasil através dos ensinamentos do professor Ernest Huet, a saber: sujeito surdo.

Todavia, com a realização do Congresso Internacional de Educação de Surdos que ocorreu no ano de 1880 em Milão e, seguindo uma tendência mundial, o referido instituto passou a adotar a metodologia oralista, iniciando, assim, o processo de proibição da utilização da língua de sinais, sendo, ainda, os alunos surdos obrigados a sentarem sobre as mãos para aprenderem, com maior facilidade, a oralização (KALATAI E STREIECHEN, 2012).

Goldfeld (2002, p. 34) argumenta que a finalidade do “oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade”, estimulando-a a integrar-se na comunidade ouvinte. Importante ressaltar que a corrente oralista perdurou por, aproximadamente, cem anos. Nesse ínterim, diversos estudiosos da área comprovaram em suas pesquisas o pouco desenvolvimento do sujeito surdo, surgindo, desse modo, diversos estudos que apontaram a relevância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo.

A partir da divergência em torno da metodologia mais eficiente direcionada ao sujeito surdo, surge, no ano de 1968, a filosofia da Comunicação Total, caracterizada como “língua falada sinalizada”, uma vez que nessa concepção de linguagem, era utilizado tanto a oralidade quanto o uso de sinais, gestos, mímicas, ou seja, quaisquer recursos que pudessem contribuir para a ocorrência da interação.

No entanto, a referida filosofia não obteve êxito, tendo em vista que, de acordo com Marchesi (1995, p. 59), a “[...] Comunicação Total apresenta-se como um sistema de comunicação complementar [...]”, ou seja, permite tanto a oralidade quanto o uso dos sinais, gerando o nomeado “bimodalismo” que deu espaço ao Bilinguismo.

Segundo alguns estudiosos da área (HARRISON, 1998; LACERDA, 1998; LODI, 2000), defensores do modelo metodológico bilíngue, a Comunicação Total dificultava a aquisição do conhecimento do surdo, uma vez que havia a utilização de duas línguas simultaneamente. Línguas com características próprias e independentes, a saber: a língua oral e a língua de sinais.

Dito isto, evidencia-se a metodologia bilinguista como uma reivindicação da comunidade surda, na busca de uma identidade linguística. Nesse contexto, é divulgado o documento da Declaração de Salamanca, produto de uma conferência realizada pela UNESCO, ocorrida no ano de 1994, na Espanha, que contou com a presença de 88 países e 25 Organizações, ocasião em que a história da pessoa com deficiência teve um grande salto em termos de discussões e visibilidade.

O referido documento discutiu a inclusão da pessoa com deficiência em toda sua amplitude, repercutindo significativamente no âmbito educacional, uma vez que, atribuiu a responsabilidade da integração do deficiente ao contexto educacional, ou seja, a escola ficou com o dever de implementar as políticas públicas existentes, objetivando a garantia do direito da Educação para todos.

A partir desse contexto, surgiram, no Brasil, diversos modelos de Educação Inclusiva com o objetivo de integrar, nas escolas de ensino regular, alunos com deficiências. A proposta criou forças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo, no Artigo 58, que a modalidade de educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013⁵).

O modelo de inclusão promulgado pela Declaração de Salamanca e, na mesma década, estabelecida pela LDBEN 9.394/96, traz benefícios a toda comunidade educacional, sendo estes deficientes ou não, uma vez que estes(as) alunos(as) podem “desenvolver sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e solidariedade, contribuindo para uma sociedade menos discriminatória” (CARVALHO 1999, p.38), ou seja, toda a comunidade desenvolve valores que são essenciais ao convívio da humanidade.

Podemos perceber que a década de 90 foi de grande relevância, por se tratar de um marco histórico importante da inclusão em nosso país, uma vez que foi necessário repensar a educação das pessoas com deficiência, período em que o Brasil desenvolve a política de inserção de todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência no sistema regular de ensino, fato que promoveu um grande passo também na educação do aluno surdo.

Desse modo, os estabelecimentos educacionais foram levados a rever seus currículos e os adaptarem de forma a contemplar a grande diversidade no âmbito escolar. Além dos currículos, as escolas também tiveram que passar por mudanças estruturais com a finalidade de adaptar os espaços para melhor acolher o deficiente em sala de aula.

Destarte, no que se refere ao surdo, o bilinguismo já se apresentava como uma realidade a ser seguida, importante frisar que o “[...] bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, e como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]” (GOLDFELD, 2002, p. 42). Dito isto, no Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), se deu com o estabelecimento da Lei de nº 10.436, no ano de 2002, segundo a qual o surdo deve ser escolarizado na perspectiva da metodologia bilinguista, oficializando o uso da Libras em todo o país. Para tanto, a referida lei estabelece, no currículo do surdo, a Libras como língua materna e a Língua portuguesa, como segunda língua a ser adquirida na modalidade escrita.

A lei citada acima foi regulamentada pelo decreto de nº 5.626 no ano de 2005 e refere-se a um documento importante na expansão da língua de sinais como língua oficial em todo o país, dando visibilidade ao sujeito surdo e instituindo a presença do intérprete de Libras na sala de aula. O decreto estabeleceu, dentre outras providências, a ministração da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e no curso de fonoaudiologia; a criação de cursos superiores Letras-Libras e a criação de cursos de formação de intérpretes, assegurando,

⁵ Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

ao sujeito surdo, a acessibilidade linguística e o respaldo legal em diversos setores da sociedade.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 42), “[...] o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria [...]”, cultura essa, que dá ênfase a sua aceitação como sujeito surdo e repulsa a língua oral como canal de inclusão na comunidade ouvinte.

No entanto, como citado anteriormente, a história do surdo se constrói por meio de avanços e retrocessos, nesse contexto, em meio à pandemia da Covid -19, foi sancionada, no dia 03 de agosto do ano de 2021, a Lei nº 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da educação especial.

A referida Lei estabelece, em seu Art. 60 – A, que a modalidade de educação escolar deverá ser oferecida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos,

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, dentro da perspectiva defendida nesta pesquisa, a referida Lei vai de encontro com a defesa da inclusão e da interação com as diferenças existentes no âmbito educacional regular. Compreendendo que a escola é um lugar de construção, nela é possível a criação de um ambiente de discussão e de reflexão acerca das desigualdades e igualdade de direitos, sem que se perca de vista a cultura surda, uma vez que o surdo se reconhece como grupo minoritário e, de acordo com Kelman (2012, p. 67), a “surdez é apenas uma faceta desse sujeito que, além dela, constitui-se como elemento de outros grupos em função de demais determinantes constituintes da sua subjetividade”, ou seja, a escola precisa transformar o espaço escolar em um espaço democrático no qual se ofereça a igualdade de oportunidades.

Dito isto, podemos perceber que a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de anuência e de contemporização diante das diferenças; assim, compreendemos que a criação de “escolas exclusivas” para os surdos ou até de “classes especiais” possa excluir esse grupo que vem ganhando espaço em nossa sociedade.

2.2 Concepções sobre Linguagem e Surdez

De acordo com o paradigma funcional, a língua tem, como função, a interação social. Importante ressaltar que há três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; como comunicação – língua como código; e a concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN, 2006), ou seja, tornamo-nos sujeitos pelo uso da língua. Ressaltamos que é sobre essa última concepção que se pautam os nossos estudos.

Dito isto, e pensando na condição do sujeito surdo que, por diversos motivos, não adquire uma língua no tempo adequado, sempre foi um grande desafio para estudiosos que compreendem a importância da Aquisição da Linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, discussões que abarcam o sujeito surdo estão relacionadas à busca do preenchimento dessa lacuna, com a finalidade de tornar o surdo no mesmo patamar do ouvinte, para que esse não tenha nenhum prejuízo ou desvantagem diante do sujeito ouvinte.

De acordo com Moura (2011, p. 13), muitas são as “formas de perceber e compreender o que é necessário para que o desenvolvimento da linguagem da criança surda aconteça de maneira íntegra”, segundo a autora, alguns acreditam na estimulação auditiva através de aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear, o que possibilita o desenvolvimento da língua oral e falada, outros, no entanto, acreditam que a língua de sinais preenche o mesmo espaço da língua falada para os ouvintes. Esses pontos de vista divergentes de diversos estudiosos da área perduraram durante anos em nossa sociedade, sendo presentes ainda hoje em nosso meio, na busca da Aquisição da Linguagem por sujeitos surdos, da melhor forma possível, de modo que a criança surda se desenvolva em seu aspecto linguístico, social, cognitivo e emocional.

Segundo Santana (2007, p. 21), “[...]há uma espécie de competição, de disputa implícita ou explícita para fornecer a solução primordial para o problema da comunicação dos surdos[...]”, para tanto, a família tem um papel de grande relevância na constatação da surdez na criança, tendo em vista que é essa família que, inicialmente, será responsável pela escolha do melhor método para inserção desta criança no meio social, tendo em vista a importância da Aquisição da Linguagem para compreender o mundo em que vivemos de modo a fazê-la compreensível.

Desse modo, percebemos que, de acordo com Moura (2011, p. 21), a questão da aquisição da linguagem é muito complexa, tendo em vista que:

Ela não envolve apenas uma língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. E apenas quando todos esses aspectos são contemplados é que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição de linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e de linguagem, que pode usar essa linguagem mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo próprio. É isso que permitirá que o surdo, como qualquer outra pessoa, possa estar no mundo buscando seu lugar e batalhando pelos seus direitos.

Portanto, para que as famílias compreendam a importância dessa linguagem, é necessário um acompanhamento mais próximo de profissionais da área no momento da descoberta da surdez, tendo em vista que as famílias, na maioria dos casos, sentem-se perdidas diante dessa nova perspectiva, por isso, a necessidade da realização de um trabalho sério de orientação que envolve diversos profissionais com a finalidade de apresentar as metodologias existentes atualmente no atendimento ao surdo, além de desenvolver um trabalho psicológico para que estes pais aprendam a aceitar e a lidar com essa criança surda.

De acordo com Lacerda e Lodi (2014, p. 13), é por meio da linguagem que os conhecimentos são construídos, assim como as categorias conceituais, organizando suas experiências numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. Segundo Lacerda (1998, p.38-39),

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que os conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conhecimentos que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que este sujeito venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, num movimento contínuo de transformações e desenvolvimento.

Assim, considerando a perspectiva teórica e as discussões realizadas até o presente momento, posicionamo-nos a favor da Libras como língua significativa para o desenvolvimento do sujeito surdo, contribuindo para o seu pleno desempenho, assim como, a introdução da criança o quanto antes nessa língua, de modo que não ocorram atrasos linguísticos, e que a sua aquisição venha a acontecer de maneira natural como língua materna. Desta forma, no tópico seguinte, abordamos a importância da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 – em sua modalidade escrita para o surdo.

2.3 Aquisição da Libras e da Língua Portuguesa

O indivíduo é constituído pela linguagem, ou seja, ela é o que nos torna sujeito de identidade cultural e, como o pensamento é dela constituído, ambos estão interligados.

Segundo Lacerda (1998, p. 38), é através da linguagem que “os seres humanos se apropriam da cultura a sua volta e têm acesso aos conhecimentos que foram construídos durante toda a história da humanidade”, desse modo, percebemos a imensurável importância que a linguagem apresenta para a formação dos seres humanos, tendo em vista que ela constitui um dos principais fatores para a compreensão do mundo a sua volta.

A língua de sinais, no Brasil, intitulada de Libras, apresenta-se equivalente à língua oral, ou seja, apresenta uma estrutura gramatical própria, acervo lexical e padrão morfológico de uma língua independente, sendo relevante citar que, de acordo com Pereira (2000), a língua de sinais para o surdo preenche a mesma função que a língua falada apresenta para o sujeito ouvinte. Vale salientar, ainda, que a língua de sinais também apresenta variações linguísticas, motivadas por fatores sociais, geográficos e econômicos.

Como exposto anteriormente, segundo a Lei 10.436/02, o sujeito surdo deverá adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua em seu currículo o que, na maioria das vezes, apresenta-se como uma tarefa complexa, tendo em vista que a maioria das famílias busca, num primeiro momento, a perspectiva oralista através de diversos recursos como: aparelhos de amplificação sonora, implante coclear, terapias fonoaudiológicas e, apenas quando não se obtém sucesso, busca-se a perspectiva bilíngue, o que faz com que a criança entre em contato com a sua língua materna de forma tardia, dificultando a aquisição da sua segunda língua, compreendendo que a proficiência na língua materna é condição básica e necessária para a aquisição das demais línguas.

É importante ressaltar que a lei acima citada reconhece a importância da Libras para o surdo, língua visual-espacial, que preenche todas as propriedades linguísticas específicas da língua humana, no entanto, assinala a importância da Língua Portuguesa na modalidade escrita, baseando-se no fato de que a Língua Portuguesa é o idioma oficial do país e que, portanto, é utilizada em diversos setores da sociedade, como por exemplo: setor jurídico e cartorial, sendo esta língua significada através da escrita no âmbito educacional, lugar em que a criança surda está inserida.

Nessa perspectiva, o ensino da língua oficial do nosso país como segunda língua para surdos, na modalidade escrita, baseia-se no fato de que os sujeitos surdos são cidadãos

brasileiros e que possuem o direito de utilizar e aprender a referida língua, que é um fator crucial para o exercício de sua cidadania.

Portanto, o ensino para o sujeito surdo deverá ser bilíngue, sendo a escola uma importante instituição no cumprimento da lei vigente no país, uma vez que a língua de sinais passa a ser a língua instrucional / materna e, a Língua Portuguesa, a segunda língua na modalidade escrita.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006 p. 24),

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

A aquisição da Língua Portuguesa deve fazer parte do currículo do sujeito surdo, de modo que as escolas devem ter sensibilidade para compreender a condição linguística desse sujeito, tendo em vista que a fluência em sua língua materna é um fator considerado importante para a aquisição da segunda língua.

No entanto, vale ressaltar que recebemos, em nossas salas de aula, alunos(as) que muitas vezes nunca tiveram contato com a Libras, por serem crianças filhos de pais ouvintes. Além do mais, a referida língua não está acessível no ambiente familiar, o que dificulta o trabalho do professor, uma vez que a escola terá a responsabilidade de apresentar as duas línguas simultaneamente.

Nestes casos, o recomendado é que a Libras seja representada como língua com funções relacionadas ao acesso às informações e interação entre seus pares, surdos fluentes na língua de sinais, assim como, a Língua Portuguesa seja apresentada como necessária, posto que o uso da escrita faz parte do nosso cotidiano, apresentando-se por meio de diferentes formas, em especial, podemos destacar a comunicação através do celular, utilizando-se de SMS, *WhatsApp*, *chats* e *e-mails*, favorecendo, de acordo com Sena, Matos e Cavalcante (2019), possibilidades de comunicação do sujeito surdo com os ouvintes, visto que essa nova forma de comunicação favorece não apenas a sua interação com os ouvintes, mas também contribui para a sua aprendizagem em sala de aula em virtude da apropriação do visual.

Como percebemos anteriormente, esse contato tardio com a língua de sinais de forma natural compromete também o acesso à Língua portuguesa, assim, se faz necessário pensar essa aquisição da segunda língua pelo(a) aluno(a) surdo(a) de acordo com as suas peculiaridades, conforme argumentam Ribeiro, Santos e Furtado (2015, p. 107): “trabalhar

com alunos surdos demanda pensar a educação de surdos com eles, estarmos abertos à sua singularidade...”, o posicionamento dos referidos autores nos leva a refletir acerca da visão que temos com relação ao letramento do sujeito surdo e o nosso olhar diante da condição linguística desse(a) aluno(a).

Assim, torna-se pertinente, nesta discussão, a abordagem de Karnop (2012), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa, em nossas escolas, está desvinculado do conhecimento de mundo e linguístico do(a) surdo(a). Segundo a mesma autora (2012, p. 78), o modelo que se aplica nas salas de aulas do nosso cotidiano escolar:

Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso à gramática da Língua Portuguesa, tendo os sinais como apoio e limitado a tradução dos enunciados do português, ou seja, na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a Língua Portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da Língua Portuguesa.

O posicionamento da autora acerca das práticas realizadas no cotidiano escolar nos leva a refletir sobre a diferença linguística e cultural das línguas expostas ao sujeito surdo e concordamos que esta metodologia deve ser repensada para que o atendimento ocorra de forma integral, em virtude de estarmos nos referindo a dois sistemas linguísticos distintos.

Compreendemos também a importância do educador no âmbito escolar de criar oportunidades para que o ensino de Língua Portuguesa na escola regular se concretize de maneira efetiva, pois sabemos que esta se refere a uma segunda língua que precisa ser significada. Para tanto, uma opção, é contar com o apoio dos integrantes da comunidade escolar e, principalmente, com o apoio dos intérpretes, que são peças importantes nesse processo, como veremos no tópico a seguir.

2.4 O papel do intérprete de Libras

O atendimento ao aluno surdo na escola inclusiva deve vir acompanhado de adaptações básicas como, por exemplo, a introdução do intérprete de Libras em sala de aula; a presença de um instrutor de Libras e o próprio professor de Libras para que o acesso à língua brasileira de sinais chegue aos demais alunos dessa escola.

Tendo em vista que o surdo é um sujeito que produz cultura de acordo com as experiências visuais, é necessário que a escola promova uma educação alicerçada na sua diferença cultural, pois o sujeito surdo possui uma identidade linguística diferenciada e a

escola deve respeitar essa particularidade, bem como o uso dessa língua, não permitindo, portanto, como única propositura de inclusão do(a) aluno(a) surdo(a), a condição do intérprete.

Segundo Quadros (2004, p.27), o intérprete de Libras “[...]é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função [...]”, ou seja, deve ser o profissional que vai mediar a comunicação entre duas ou mais pessoas que não compartilham a mesma língua.

Compreendemos que a presença do intérprete no âmbito educacional não é garantia de inclusão do aluno surdo e nem solução para os problemas desse sujeito nesse espaço, contudo, a introdução desse profissional vem a contribuir, consideravelmente, para o desenvolvimento de práticas inclusivas realizadas pela escola; neste contexto corroboramos o posicionamento de Lacerda e Lodi (2014, p. 17) segundo o qual espera-se que, à medida que a “[...]condição linguística do sujeito surdo seja respeitada, aumentem as oportunidades dele [sic] desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória [...]”, ademais, espera-se também que, aos poucos, toda a comunidade escolar seja capaz de interagir com o surdo através da Libras sem a necessidade da presença do intérprete.

De acordo com o disposto no Art. 17 do Decreto 5.626 de dezembro de 2005, a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

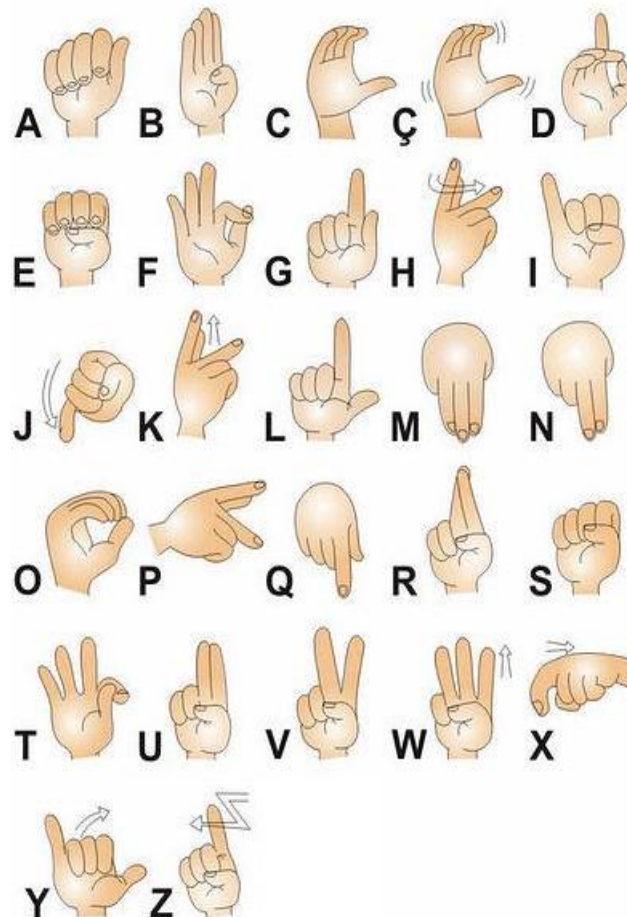
No Art. 18, o Decreto citado estabelece ainda que, nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I – cursos de educação profissional;
 - II – cursos de extensão universitária; e
 - III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.
- Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Essa formação e convalidação dos certificados dos intérpretes de Libras, conforme explicitado acima, é importante para assegurar o direito do surdo de acordo com o disposto no decreto.

Ressalte-se que, como intervenção na sala de aula regular, os intérpretes de Libras utilizam o alfabeto manual da Libras, como apoio para o processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais tanto para o surdo como para os alunos ouvintes, como forma inicial de introduzir a língua.

Figura 01 – Alfabeto Manual em Libras



Fonte: [vamos-aprender-o-alfabeto-da-Libras-compartilhemcurta-Libras-avante-/1284028691666333/](https://www.youtube.com/watch?v=1284028691666333)

O alfabeto manual da Libras é utilizado para fazer a datilologia da língua em diversas situações cotidianas, para tanto, podemos citar: expressar nomes de pessoas; de lugares; de rótulos ou até palavras em que não existem sinais convencionados em Libras. É uma forma de apresentação da ortografia de uma palavra em Língua Portuguesa.

Outro fator importante a ser mencionado é que, como qualquer língua, a língua de sinais não é universal e que, portanto, cada país possui a sua língua com suas especificidades que são próprias da sua comunidade e dotadas da cultura em que está inserida. Isso se refere também às variações linguísticas existentes dentro de um mesmo país, assim como ocorre com as línguas orais, as línguas de sinais também estão expostas a essas variações, pois trata-se de uma língua viva, em que os sujeitos são protagonistas.

Ademais, dentre as funções do intérprete de Libras, no ambiente escolar, também enquadra-se a introdução da língua de sinais aos(as) alunos(as) surdos(as) que nunca tiveram contato com a referida língua, em que são apresentados os 05 (cinco) parâmetros, que são constituídos por: Configuração de mãos; Ponto de Articulação; Movimento; Direcionalidade e Expressão, a saber: cada sinal da Libras é elaborado através da combinação destes cinco parâmetros, portanto, uma língua visuoespacial.

Nesse sentido, no capítulo que segue, discutimos acerca da Aquisição da Linguagem do surdo no espaço virtual através de ferramentas virtuais, com a colaboração do intérprete de Libras.

3 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS SURDOS NA SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Neste capítulo, voltamos os nossos olhares ao contexto vivenciado pela pandemia da Covid-19, direcionando a educação ao ERE, inferindo sobre a necessidade da realização de atividades remotas, aliada à utilização das TDIC através das FVNexA, que emergiram de forma considerável no intuito de atender, com eficácia, a uma grande parcela da sociedade que não possui acesso às FVA

3.1 A necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O contexto mundial da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, vírus de alto nível de contaminação e letalidade, trouxe, ao nosso dia a dia, mudanças significativas em todas as áreas. No que se refere ao contexto educacional, a recomendação, por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi a suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais em nível mundial.

A situação adversa está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, no Art. 32 em seu inciso IV, parágrafo 4º estabelecendo que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais[...]”, assim, os sistemas educacionais foram orientados a permanecerem com a realização das atividades através de recursos diversos, dentre eles, o recurso tecnológico.

Dito isto, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contemplado na Lei 14.040 de 2020 que determina normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Assim, em seu Art. 2º, inciso II, parágrafos 5º e 6º, estabelecem orientações acerca da etapa do Ensino Fundamental, trazendo em seu contexto que,

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, **inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão

assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à **adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação**, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos artigos 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020 **grifo nosso**).

Diante do exposto, a realidade de todo o sistema educacional foi alterada. As aulas tiveram de ser ministradas além dos muros da escola e se iniciou uma nova dinâmica dentro do fazer educacional.

Diante das orientações advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de pareceres e decretos nacionais, os estados e municípios começaram a se organizar para fazerem cumprir o estabelecido, levando em consideração as especificidades de cada município e até de cada escola.

No município de João Pessoa, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução 001/2020 estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais, orientando o ERE para a condução da continuidade do ano letivo 2020.

De acordo com Behar (2020, n.p), o ERE é caracterizado por “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos[...]”, no entanto, as interações podem ocorrer de forma síncrona, desde que seja utilizada alguma ferramenta que permita a realização de chamada de áudio e vídeo de forma simultânea.

Dito isto, a partir das orientações advindas da Secretaria de Educação (SEDEC) do município de João Pessoa inicia-se, nos estabelecimentos de ensino, a ressignificação das práticas escolares. Os professores foram convidados a ajustarem as suas salas de aula ao âmbito remoto e, por vezes, tecnológico.

Desse modo, descortina-se uma nova realidade, o modelo tradicionalmente conhecido, o presencial, passa por significativas mudanças e, conseqüentemente, o agente educacional (MATOS, 2020) que é parte significativa no processo, também é convidado a reestruturar o seu fazer pedagógico, a se transformar frente à adoção de ferramentas tecnológicas, na maioria dos casos, nunca utilizadas para tal finalidade, enfim, buscar a melhor forma de atender aos educandos, levando em consideração a acessibilidade e o meio social em que a escola está inserida.

Apesar das inúmeras discussões acerca da utilização das TDIC no espaço educacional, essa, ainda, não é uma realidade que se faz presente em todas as escolas, uma vez que muitas

escolas públicas não possuem acesso à internet, computadores e alguns professores apresentam dificuldades na utilização dos instrumentos tecnológicos.

Diante do exposto e da realidade instaurada, a escola em que realizamos a referida pesquisa seguiu todas as orientações advindas das autoridades sanitárias e educacionais, desse modo, como alternativa para a continuidade do vínculo com os educandos, com as famílias e com o objetivo da realização do cumprimento do calendário letivo, ela criou grupos de *WhatsApp* por turmas e esses espaços passaram a atuar como verdadeiras salas de aula. Ademais, também realizava a entrega de atividades impressas, semanalmente.

Entretanto, apesar de todo o esforço empreendido pela equipe pedagógica, havia a necessidade de um atendimento mais direcionado ao aluno especial, o qual discutiremos no tópico a seguir, porém, nos focaremos, especificamente, em nosso objeto de estudo: o aluno surdo.

3.2 O atendimento aos alunos surdos durante as aulas remotas

Apesar de todas as orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), do CNE por meio de diversos pareceres, decretos e leis, nenhuma delas tratou especificamente do atendimento ao aluno especial, ou seja, no ano de 2020 não houve nenhum direcionamento legal que tutelasse o referido atendimento.

Frente ao exposto, inicialmente, os atendimentos aos alunos especiais nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram suspensos, pautados em orientações advindas por parte da SEDEC/JP, que orientou os profissionais a realizarem atividades de apoio junto aos familiares e professores da sala regular. Desse modo, o atendimento ao aluno surdo ficou sendo realizado através da entrega de atividades impressas pela escola e realização de atividades via grupo de *WhatsApp*.

No entanto, percebendo a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno especial, no ano de 2021, a SEDEC/JP elaborou um documento intitulado Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial, ressaltando que “[...] apesar da profunda complexidade trazida por esse novo contexto, ele não pode ser usado como justificativa para que esse(es) aluno(os) sejam privados do direito à aprendizagem[...]” (JOÃO PESSOA, 2021, p. 03), desse modo, o atendimento foi retomado, reforçando a responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar no processo de inclusão dos alunos especiais.

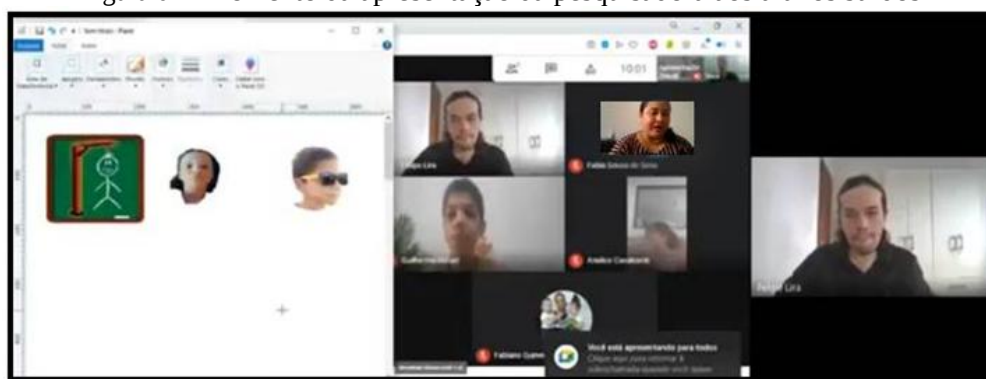
No tocante ao aluno surdo, o documento ressalta a importância de assegurar a sua acessibilidade por meio do uso da língua de sinais, conforme estabelecido pela Lei de nº

10.436 de 2002, orientando a professora da sala de recursos e os intérpretes de Libras para a retomada de suas atribuições.

Nesse sentido, a equipe pedagógica da escola planejou a realização de atendimentos aos referidos alunos, semanalmente, através do aplicativo *Google Meet*, além de criar um grupo de *WhatsApp* apenas com os responsáveis pelos(as) alunos(as) surdos(as), intérpretes de Libras e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para comunicação diária acerca desse atendimento.

É importante frisar que as ferramentas virtuais selecionadas disponibilizam a utilização de chamada de vídeo, favorecendo a condição linguística do sujeito surdo, que é visual espacial. Desse modo, os atendimentos foram retomados na segunda quinzena do mês de março do ano em curso, e as nossas observações nas referidas aulas passaram a acontecer a partir do mês de abril, conforme a Figura 02 abaixo, que apresenta o nosso primeiro contato com os alunos pesquisados.

Figura 02 –Momento da apresentação da pesquisadora aos alunos surdos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O primeiro contato entre a pesquisadora e os referidos educandos surdos ocorreu no dia 14 de abril de 2021, em aula previamente agendada, cujo atendimento está sendo realizado semanalmente, às quartas-feiras das 9h30min às 11h00. A escolha da referida ferramenta virtual ocorreu por ser uma ferramenta de fácil manuseio e já estar sendo utilizada pela equipe pedagógica da escola para a realização de reunião de planejamento pedagógico, reunião de conselhos escolares, reunião de pais e mestres, dentre outras situações.

Destarte, no próximo tópico, trataremos acerca dessas ferramentas virtuais utilizadas no ambiente escolar, bem como a sua contribuição para a Aquisição da Linguagem da criança surda, no que tange à língua de sinais e à Língua Portuguesa na modalidade escrita.

3.3 A sala de aula remota e a contribuição das FVA e FVNexA na aprendizagem do surdo

Estudos anteriores apontam que a utilização das TDIC no âmbito educacional favorece a aprendizagem do sujeito surdo, uma vez que sua percepção de mundo se dá, principalmente, por meio visual, além de utilizar uma língua visuoespacial (LEBEDEFF, 2017; MELO, 2018; SENA, 2015; SENA, 2017; SENA; SENA; MATOS; CAVALCANTE, 2019). Desse modo, trazemos, nesse tópico, a discussão acerca das FVA e FVNexA, utilizadas em sala de aula, especialmente, neste período de ERE.

Como descrito anteriormente neste escrito, diante da necessidade de o educador ressignificar sua atuação ao adequar suas práticas educacionais em um ambiente virtual, ele é instigado a buscar recursos capazes de satisfazer os anseios de acessibilidade da comunidade escolar. Diante disto, há uma expressiva utilização das ferramentas virtuais criadas sem gênese educativa por esses educadores, por tratar-se de ferramentas de fácil acesso e manuseio e já ser uma ferramenta consolidada entre os usuários, o que Sena, Matos e Cavalcante (2019) nomeiam como FVNexA.

De acordo com Matos (2020, p. 20) “[...] a grosso modo [*sic*], seriam aquelas que emergem no campo do ensino/aprendizagem, mesmo tendo sido criadas desprovidas de função educacional explícita, a saber, Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem: FVNexA [...]”.

Para comprovar a utilização dessas ferramentas, Sena et al (2021, p. 22) realizaram uma pesquisa com professores que atuam em escolas públicas do município de João Pessoa, com a finalidade de identificar as ferramentas virtuais mais utilizadas por eles(as) para a realização de suas aulas durante o ERE. As pesquisadoras (2021) apontam que, no município de João Pessoa, há uma predominância da utilização das FVNexA pelos educadores conforme pesquisa apresentada no Gráfico 01 abaixo,

Gráfico 01 – Ferramentas Virtuais mais utilizadas pelos educadores no município de João Pessoa no período de ERE



Fonte: *Print* de gráfico Sena et al, 2021

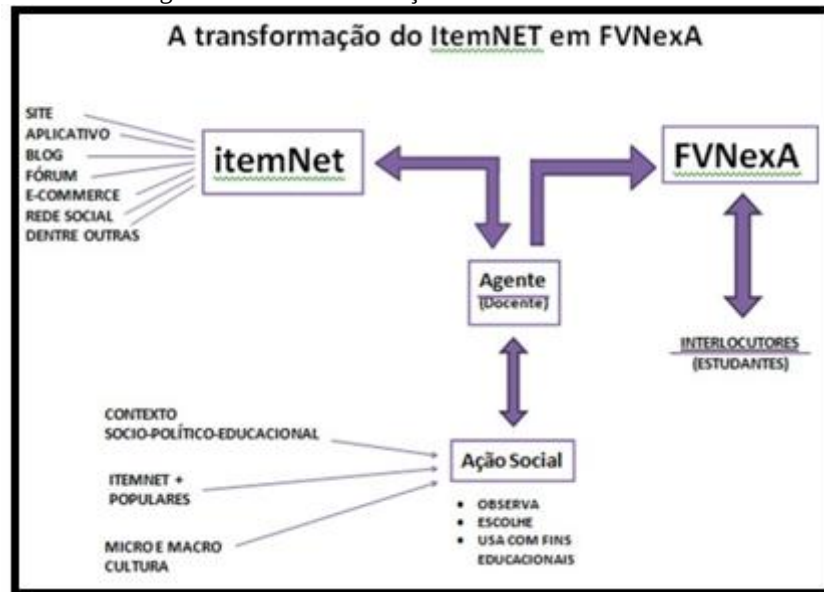
A partir do gráfico infraexposto, é possível perceber que as FVNexA apresentam expressiva utilização no âmbito educacional durante o período de atividades remotas, embora as FVA sejam ferramentas consolidadas no âmbito educacional, pois elas apresentam eficiência, principalmente em contextos de Educação a distância (EaD) e por apresentarem algum entrave para a sua utilização no âmbito de ERE, como afirmam Sena et al (2020, p.17): “[...] quer seja de ordem monetária, quer seja de inacessibilidade ao público-alvo [...]”, desse modo, constatamos a grande procura pela FVNexA durante o período de atividades remotas.

Ademais, de acordo com Matos (2020, p. 74), as FVNexA são “[...] concebidas sem interesse de ensino ou aprendizagem; são mais acessíveis; são atrativas aos usuários; são suscetíveis a questões geográficas e culturais [...]”. Assim, no que se refere ao atendimento prestado ao aluno surdo, as ferramentas selecionadas tiveram um papel relevante na sua utilização, pois, além de se apresentarem como ferramentas gratuitas, são acessíveis e, no caso, do *WhatsApp*, consubstancia-se como recurso que faz parte do dia a dia dessas crianças.

Segundo Matos (2020), é nesse contexto que um ItemNet⁶ se transforma em uma FVNexA, noutros termos, é pela ação do agente educacional – que vislumbra na ferramenta virtual um facilitador da aprendizagem do educando – que se cria a oportunidade da produção de resultados, conforme a figura 03 abaixo:

⁶ O conjunto composto de: aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual, definimos como ItemNet (para singular ou plural): o(s) ItemNet (MATOS, 2020, p. 10).

Figura 03 – A transformação do ItemNet em FVNexA



Fonte: Matos (2020, p. 30)

Com o retorno dos atendimentos dos alunos surdos – mesmo que de forma virtual através da utilização de TDIC – e apesar dos entraves ocorridos durante a realização das aulas – como por exemplo, a utilização do aparelho celular, em que a imagem fica pequena para a visualização do sinal por parte do(a) aluno(a) surdo(a); conexão de internet; dentre outros distratores do ambiente –, houve um considerável avanço no que tange à aquisição da língua de sinais, tendo em vista que, conforme relatos de responsáveis, intérpretes de Libras e da própria professora da SRM explicitado em nossa metodologia, as crianças surdas estavam, praticamente, sem contato com a Libras e, em muitos casos, haviam esquecido alguns sinais.

Um ponto a ser discutido refere-se a como ocorrem, especificamente, as situações interativas nesse ambiente virtual, levando em consideração a Multimodalidade de dois sistemas linguísticos distintos em cenas de Atenção Conjunta entre os sujeitos pesquisados, sobre o qual nos debruçamos no capítulo a seguir.

4 A MULTIMODALIDADE EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SURDO

No referido capítulo, discutimos aspectos da Multimodalidade em cenas de Atenção Conjunta, apresentando sua conceituação, a classificação dos gestos e Atenção Conjunta nos processos interativos entre as crianças surdas e a professora monolíngue e/ou intérprete de Libras, apresentando o gesto de apontar como elemento dêitico importante para o processo aquisicional.

4.1 Perspectivas teóricas da multimodalidade da língua

Segundo a perspectiva de Kendon (1982), a linguagem não é um sistema abstrato distinto de atuações práticas, refere-se a um sistema sustentado na ação; ações estas que fazem parte de um sistema integral corporal visível, como é o caso da gestualidade. Assim, Kendon, precursor dos estudos relacionados entre gesto/fala, ressalta, como foco inicial em seus estudos, a coordenação entre o gestual / vocal e a representatividade que esse aspecto executa na relação constituindo significado na interação com o outro.

Uma concepção de língua, baseada numa perspectiva multimodal, significa que não existe hierarquia da produção vocal em detrimento da produção gestual, pois ambos fazem parte da mesma matriz de produção e significação, a saber, o olhar, as expressões faciais, os gestos, a postura corporal, assim como diversos outros elementos compartilham da função comunicativa, desse modo, produzimos um envelope de ações que funcionam conjuntamente.

Evidenciamos a relevância também do contexto cultural, levando em consideração que os gestos são construídos culturalmente, em outras palavras, para compreender um determinado gesto, é imprescindível, uma experiência compartilhada, em que esta compreensão só será possível mediante a inserção cultural.

Atualmente, alguns estudos voltados para a Aquisição da Linguagem evidenciam essa relação linguística entre gesto/fala como um sistema unificado que faz parte da interação humana; tratam-se de estudos acerca da Multimodalidade.

Cavalcante et al (2016, p. 411) conceituam a “[...]multimodalidade como uma via de observação e análise da língua(gem) através de elementos multimodais que compõem esta (língua)gem, isto é, a fala, o gesto e o olhar [...]”. Essa compreensão é pertinente para essa discussão, na medida em que nossos estudos estão pautados sob a perspectiva mencionada,

posto que toma, como base, os estudos teóricos firmados acerca da classificação dos gestos proposta por McNeill (1985, 2003) por meio do contínuo gestual produzido por Kendon (1982), em que o autor discorre sobre a gesticulação, emblemas, pantomimas e língua de sinais, como gestos indissociáveis da produção vocal.

McNeill (1985, p. 180) estabelece a relação entre gesto/fala como um sistema inseparável, em que define gesticulação como “[...] o movimento que incorpora significados relacionáveis com o discurso que o acompanha [...]”. Segundo o mesmo autor, a [...] gesticulação é o tipo mais frequente de gestos no uso diário, que abrange muitas variações e usos[...]” (McNEILL, 1985, p. 180), dessa forma, compreende que a utilização do olhar, a movimentação dos braços, das mãos e das demais partes do corpo durante uma interação comunicativa forma um único sistema, tendo em vista que se apresentam de forma simultânea, ou seja, em diversas situações, produzimos gesticulação, no momento da utilização da linguagem.

Assim, nas interações comunicativas vistas a partir dessa concepção, a produção vocal não recebe nenhuma posição privilegiada (HAZEL, MORTENSEN; RASMUSSEN, 2014), uma vez que a fala é produzida simultaneamente com o gesto, compartilhando da mesma responsabilidade na situação comunicativa.

No que diz respeito às discussões propostas, o termo interação, nesse estudo, refere-se à concepção de interação verbal baseada na teoria de Bakhtin (2002); desse modo, nossas reflexões se fundamentam na natureza interativa da linguagem, configurando-se na articulação, que constitui a dialogia dos sujeitos pelas produções multimodais, estabelecendo-se nas cenas interativas de Atenção Conjunta.

A referida dimensão dialógica se faz presente em todas as ocorrências da atividade humana no que diz respeito ao relacionamento com o outro, dando sustentação à língua, na ação da responsividade e das relações dialógicas, que compreende uma língua concreta, fundamentada na enunciação. Essas particularidades enunciativas apresentadas em uma dada situação comunicativa dialógica situam-se no plano da interatividade, que faz parte de um contexto maior com aspectos diversos. Nesse sentido, o ser humano participa de forma integral, ou seja, se utiliza de todos os recursos que lhe são atribuídos, como: olhar; expressão facial; gesticulação das mãos; do corpo, dentre outros.

Dito isto, compreender a língua como um sistema multimodal, durante as interações comunicativas ocorridas entre os sujeitos, é admitir que os gestos constituem função na produção de sentido. Assim, no bloco de imagens dispostas na figura 04, abaixo, retirado das

nossas análises, podemos verificar o que temos discutido no referido capítulo até o presente momento, em que gesto/fala se complementam e compartilham da mesma matriz.

Figura 04 – Bloco de imagens da Multimodalidade ocorrida em situação interativa com a criança A.N



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As imagens mostram os diferentes tipos de gestos utilizados pela aluna surda numa situação de interação por meio de ferramenta virtual; assim, contemplamos os planos que fazem parte da multimodalidade da língua e que se fazem presentes no referido bloco de imagens: 01) olhar de verificação – que ocorre quando o intérprete de Libras apresenta a imagem de um gato caminhando nos *slides* e faz o sinal em Libras para que a criança o reproduza; 02) língua de sinais – ocorre quando a criança A.N. reconhece que a imagem apresentada pelo intérprete se refere a um gato; assim, imediatamente, realiza o sinal do animal “gato” em Libras; 03) olhar de checagem – ocorre no momento que a criança retorna para a cena trazendo, em seus braços, um cachorrinho branco; desse modo, mostra-nos o animal, ajusta o celular e verifica, com o olhar, se estamos visualizando, assim como aguarda o posicionamento dos participantes da cena; 04) expressão facial – ocorre quando a criança quis chamar a atenção dos intérpretes para algo que ela lembrou; nesse momento, apresenta uma expressão facial de entusiasmo; 05) gesto emblemático: chamar atenção com a mão e 06) gesto emblemático: apontar.

No que se refere ao olhar, utilizamos, como contribuição, a classificação de Tomasello (2003, p. 89), a saber: “[...] atenção de verificação ou checagem, atenção de acompanhamento e atenção direta [...]”. Frisamos que o autor utilizou a referida classificação realizando o seu direcionamento a bebês de 09 (nove) meses de idade, porém, nós a adaptamos para os participantes da pesquisa que estão acima da idade referenciada, mas, ainda em processo aquisicional.

Nesse sentido, a partir do bloco de imagens acima, percebemos o funcionamento da língua como instância multimodal. Segundo McNeill (1985), o funcionamento da língua é sempre multimodal, tendo em vista que há uma interlocução constante entre gesto/fala e que eles representam uma única matriz de produção e significação; assim, nessa perspectiva, os gestos são considerados parte interveniente da linguagem, de modo que surgem espontaneamente durante as interações comunicativas. Nesse contexto, eles não devem ser colocados à parte, nem classificados hierarquicamente como tendo menor valor (GOLDIN-MEADOW, 2005), conforme exposto mais detalhadamente no tópico a seguir.

4.2 Os Gestos e sua classificação

Diante das discussões expostas no tópico anterior, e das demais que permeiam todo o nosso construto, é possível afirmar que a linguagem é composta por meio da relação entre gesto/fala e que as ações expressas pelo corpo fazem parte desse sistema integral. De acordo com o contínuo de Kendon (1982), apresentado por McNeill (2006) os gestos estão classificados em: gesticulação, gestos pantomímicos, gestos emblemáticos, gestos preenchedores e língua de sinais, conforme o Quadro 03 exposto abaixo.

Quadro 03: Kendon's Continuum

	Contínuum 1 Relação com a fala	Contínuum 2 Relação com propriedades linguísticas	Contínuum 3 Relação com convenções	Contínuum 4 Relação do caráter semiótico
Gesticulação	Presença obrigatória de fala	Ausência de propriedades linguísticas	Não convencional	Global e sintética
Pantomima	Ausência de fala	Ausência de propriedades linguísticas	Não convencional	Global e analítica
Gesto Emblemático	Presença opcional de fala	Presença de algumas propriedades linguísticas	Parcialmente convencional	Segmentada e sintética
Gesto Preenchedor	Presença obrigatória de fala	Presença de propriedades linguísticas	Não convencional	Global e analítica
Língua de Sinais	Ausência de fala	Presença de propriedades linguísticas	Totalmente convencional	Segmentada e analítica

Fonte: Elaborado com base em McNeill (2006)

É definido como gesticulação, o movimento manual que acompanha a fala, simultaneamente, atribuindo sentido ao contexto. Com relação aos gestos pantomímicos, eles são conceituados como os gestos que simulam uma ação ou conjunto de ações, ou seja, é o gesto ou sequência de gestos atribuídos de sentido. Os gestos emblemáticos são os gestos culturais, ou seja, os gestos convencionalizados por uma determinada cultura. Os gestos preenchedores⁷, são definidos como aqueles que ocupam um lugar de um item lexical ou sintático na fala (MCNEILL, 2006).

A língua de sinais do nosso país, intitulada de Libras, é reconhecida por lei para a interação dos sujeitos surdos. Apresenta-se em substituição à língua dos ouvintes, a língua oral (Língua Portuguesa) e possui estrutura gramatical, acervo lexical e padrão morfológico de língua independente, assim como variações linguísticas relacionadas aos fatores geográficos, sociais e econômicos.

Assim, de acordo com McNeill (2006) e conforme exposição acima, o primeiro contínuo apresenta os gestos e a sua relação com a fala; do modo que há, na gesticulação, a presença obrigatória da fala; na utilização da pantomima, é obrigatória a ausência da fala, ou seja, gesto e fala não ocorrem juntos; na utilização do gesto emblemático, a presença da fala é opcional; em relação aos gestos preenchedores, há a presença obrigatória da fala e, na língua de sinais, há ausência de fala.

O segundo contínuo está relacionado às propriedades linguísticas, assim, durante a utilização da gesticulação e da pantomima, não há a presença de propriedades linguísticas, na utilização do gesto emblemático, existe a presença de algumas propriedades linguísticas; nos gestos preenchedores, estão presentes as propriedades linguísticas; e na utilização da língua de sinais há, obrigatoriamente, a presença de propriedades linguísticas.

O terceiro contínuo diz respeito à relação gesto e convenção, desse modo, de acordo com esse contínuo, durante a utilização da gesticulação e da pantomima, os gestos se apresentam como não convencionais; durante a utilização do gesto emblemático, os gestos apresentam-se como parcialmente convencionais e, durante a utilização da língua de sinais, os gestos apresentam-se como totalmente convencionais.

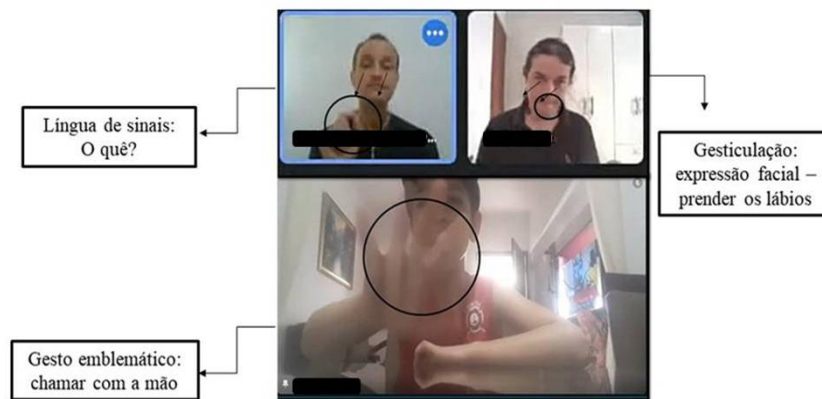
O quarto contínuo refere-se à relação do caráter semiótico, isto é, durante a utilização da gesticulação, os gestos apresentam um caráter global e sintético, durante a utilização da pantomima e dos gestos preenchedores, os gestos apresentam-se como globais e analíticos;

⁷ Cavalcante (2021) tem compreendido a emergência destes gestos preenchedores “diante de interações exigem uma partilha, ou seja, tanto ocorrem diante de um certo grau de intimidade entre os falantes para que sejam compreendidos e compartilhados, quanto ocorrem em contextos muito previsíveis como nas interações escolares.”

em relação à utilização dos emblemas, estes apresentam-se como segmentados e sintéticos e, em relação à língua de sinais, eles apresentam-se como segmentados e analíticos.

Consoante essa classificação, compartilhamos a Figura 05 abaixo, que apresenta alguns gestos utilizados pelos participantes da pesquisa durante uma interação comunicativa, momento em que a criança G.R. tenta chamar a atenção dos intérpretes para algo que lembrou e gostaria de compartilhar, assim, é possível verificar que o intérprete F.I.₁ se utiliza da Libras para atender ao aluno, enquanto o intérprete F.I.₂ apresenta o olhar de verificação em direção à criança, prende os lábios aguardando o posicionamento do aluno G.R. Depreendemos, pois, o plano da Multimodalidade da língua e sua atribuição de sentido ao contexto descrito.

Figura 05 – Exemplo de gestos utilizados pelos participantes da pesquisa com a criança G.R. e intérpretes

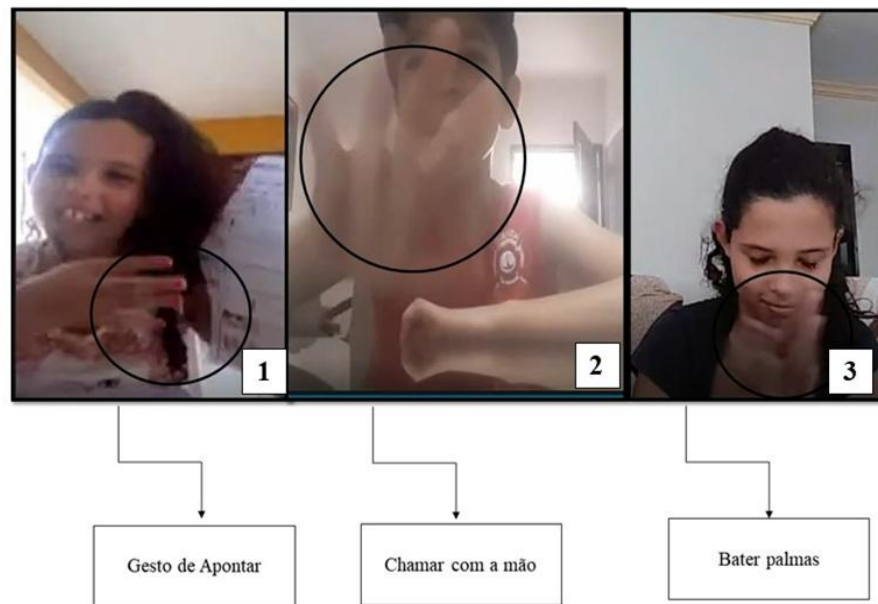


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Vale ressaltar que a língua é um elemento cultural, portanto, os gestos são construídos culturalmente, assim, a interação humana está inserida na cultura da qual faz parte.

Dito isto, como forma de ilustrar a língua como elemento cultural, apresentamos, na figura 06 abaixo, alguns desses gestos convencionados culturalmente, utilizados pelas crianças surdas observadas e identificados em nossas análises.

Figura 06 – Gestos convencionados culturalmente



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na figura acima, podemos perceber que, embora os gestos identificados não sejam sinais específicos da Libras, como por exemplo a imagem 3, no qual a criança A.N. aplaude utilizando o gesto emblemático de “bater as mãos”, ao invés de se utilizar da Libras, podemos afirmar que os participantes da pesquisa e os usuários da língua de sinais, utilizam os gestos referenciados nas imagens descritas, pelo fato de partilharem de uma cultura em que a comunidade possui os referidos gestos como convenção e, embora estejamos tratando de dois sistemas linguísticos distintos, eles sistemas interligam-se em virtude da imersão dos sujeitos nessa cultura, partindo do princípio de que as crianças surdas não possuem domínio da Libras e que sua maior convivência está relacionada à cultura ouvinte.

Segundo Silva (2018, p. 57) “[...] com o aumento dos estudos sobre gestos, as tipologias foram ampliadas e até mesmo novas tipologias foram apresentadas de acordo com as especificidades das pesquisas [...]”, no entanto, neste estudo, não nos deteremos nas classificações, mas buscaremos observar a ocorrência desses gestos que se entrelaçam em meio a essas duas línguas que circulam nesse ambiente remoto/virtual, em que, de um lado da tela da ferramenta virtual, temos as crianças surdas que não oralizam e não possuem o domínio da Libras, do outro lado da tela, os intérpretes e/ou professora tentando manter interação com essas crianças de modo que a comunicação cumpra o seu papel e a Atenção conjunta se estabeleça. Dito isto, seguiremos as nossas discussões vislumbrando os gestos direcionados às crianças surdas no contexto descrito.

4.3 O gesto dirigido à criança surda nas interações via ferramentas virtuais

Os gestos são elementos que carregam significação nas trocas linguísticas, assim, no caso do sujeito surdo, estudos apontam que as discussões acerca da utilização dos gestos nas interações tornam a questão um pouco mais complexa, em virtude de a língua de sinais ainda não ser uma língua utilizada pela maioria dos ouvintes para a interação com o sujeito surdo, desse modo, a utilização dos gestos torna-se um recurso favorável para que a interação aconteça.

Nesse sentido, com o propósito de estabelecer trocas com os ouvintes, principalmente, no ambiente familiar, os parceiros interativos constroem um sistema de trocas particular, denominado de sinais domésticos/caseiros, ou ainda, conceituado como simbolismo esotérico, por alguns estudiosos como Tervoort (1961); Mayberry (1992); Morford (1996), tendo em vista que se referem a representações de forma aleatória dos objetos que os cercam, porém, essas representações dependem da partilha existente entre os parceiros. Deve-se frisar que, nessa tese, utilizaremos o termo sinal caseiro para nos referirmos aos sinais instituídos e partilhados pelos surdos e seus familiares em situações cotidianas.

De acordo com Goldin-Meadow (1979), o evento de instituir sinais caseiros pelos surdos e seus familiares ocorre pelo fato de o ser humano ser municiado de criatividade para a realização da linguagem mesmo diante de materialidades linguísticas distintas. Desse modo, explica-se a compreensão estabelecida entre o surdo e o ouvinte durante uma troca interativa sem a língua de sinais ou a língua oral e através da utilização de gestos, apresentando, em sua estrutura, uma função emergencial. Ressaltamos que, durante as nossas observações em sala de aula remota, ocorridas via ferramentas virtuais, pudemos contemplar, por diversas vezes, algumas tentativas da professora da sala regular, que não possui o domínio da Libras, e até mesmo dos intérpretes de interagir com a criança surda através de gestos, na tentativa de realizar e/ou manter a interação. Frisamos, ainda, que os gestos utilizados na situação referenciada dizem respeito aos gestos que circulam em nosso dia a dia, conforme explicitado na figura abaixo:

Figura 07 – Tentativa de comunicação da professora com a criança surda



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O bloco de cenas expostas na figura 07, refere-se a uma tentativa de interação entre a professora da sala regular e a criança A.N. por meio de gestos. A aula ocorreu no dia 08 de junho de 2021 e tinha como objetivo trabalhar o conteúdo da disciplina de matemática “sistema monetário brasileiro” através da resolução de problemas. No caso descrito nas imagens, a professora tenta pedir para a criança pegar uma moeda como forma de consolidar a sua aula. Nesse momento, faz o gesto circular com os dedos polegar e indicador, mas a criança não compreende a solicitação da professora. A professora tenta oralizar lentamente esperando que a criança faça a leitura labial, porém, a criança não possui histórico da realização desse tipo de leitura.

Desse modo, podemos perceber que a tentativa de interação da professora com a referida aluna surda não obteve sucesso, em virtude de não haver, entre elas, uma partilha para que as representações fossem estabelecidas. Assim, percebemos que o conceito de gesto caseiro se torna insuficiente para dar conta da situação descrita.

Na sequência, a cena foi concluída quando a professora apresentou nos slides da aula uma moeda de R\$ 0,50 (cinquenta centavos) e fez novamente o gesto circular com os dedos, apontando para a criança com o dedo indicador. Nesse momento, a criança compreende a solicitação da professora e, com a intervenção do intérprete de Libras e da mãe que acompanham a cena, levanta-se da sua cadeira e retira-se do nosso campo de visão (tela do celular) em busca do solicitado, retornando instantes depois com a moeda na mão e nos apresentando, conforme exposto na figura 08 abaixo. Assim, a cena foi encerrada com a professora que a parabeniza utilizando a língua de sinais.

Figura 08 – Observação e compreensão da cena descrita por parte da criança A



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Segundo Adriano (2010, p. 34),

Os sinais caseiros emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam um caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais.

De acordo com o conceito exposto acima, e conforme explicitado anteriormente, a definição para gesto caseiro não se aplica entre parceiros que não possuem um convívio familiar, desse modo, considerando as necessidades da criança A.N., que não domina a língua de sinais e a professora que se utiliza da língua oral, surge um momento de crise nas interações e é, nesse contexto, que emergem gestos com a finalidade de dar conta da interação, de modo que a troca se estabeleça.

Para esse gesto, que emerge entre esses dois sistemas linguísticos distintos e circulam nessas duas culturas, conceituamos como “Gestos Híbridos”, uma vez que são gestos criados ou convencionalizados que interligam essas duas línguas. De acordo com o dicionário Oxford Languages, a definição de híbrido relacionado à linguística, e é explicitado da seguinte forma “[...] diz-se de ou palavra formada por elementos tomados de línguas diferentes [...]”, assim, o referido conceito abarca, de forma profícua, o material que pretendemos a partir desse construto.

Os sinais que surgem nessa situação são restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração (ADRIANO, 2010, p. 34).

Numa situação como a descrita, as informações essenciais para a construção do arsenal cultural e da formação da identidade do surdo são fragmentados, como destaca

Vygotsky (1989, p. 108), “[...] a linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento [...]”, nesse sentido, tomando por base a referida perspectiva, podemos compreender que os problemas linguísticos vivenciados pelos sujeitos surdos são provenientes do ambiente social em que vivem que não proporciona, na maioria das vezes, um ambiente linguístico adequado à sua condição de surdo.

Ressaltamos que a interação entre a criança A e a professora da sala regular, durante as aulas, era mediada pelo intérprete de Libras, no entanto, a professora sempre realizava tentativa de trocas de forma independente.

Por fim, outro ponto relevante a ser citado é a utilização do gesto de apontar nos contextos de trocas entre surdos e ouvintes não fluentes da língua de sinais, como forma de se fazerem compreendidos nas interações. O gesto de apontar é um gesto emblemático que se apresenta como elemento dêitico relevante no que diz respeito à referência linguística, o qual abordaremos de forma mais detalhada no tópico a seguir.

4.4 Uso do gesto de apontar como mediação nos processos interativos

O gesto de apontar, dentre os gestos emblemáticos, situados no contínuo de Kendon (1982) e exposto na figura 08 conforme McNeill (2006), destaca-se como um dos gestos mais utilizados pelas crianças nas trocas comunicativas com seus interlocutores.

De acordo com o contínuo de Kendon (1982), os gestos emblemáticos não exigem a obrigatoriedade da produção vocal para sua execução. Assim, a criança, tanto surda como ouvinte, ao utilizar o gesto de apontar nas interações comunicativas possui, como objetivo, chamar a atenção do interlocutor para um determinado objeto que representa interesse para si ou simplesmente com o intuito de mostrar algum elemento ao seu parceiro comunicativo.

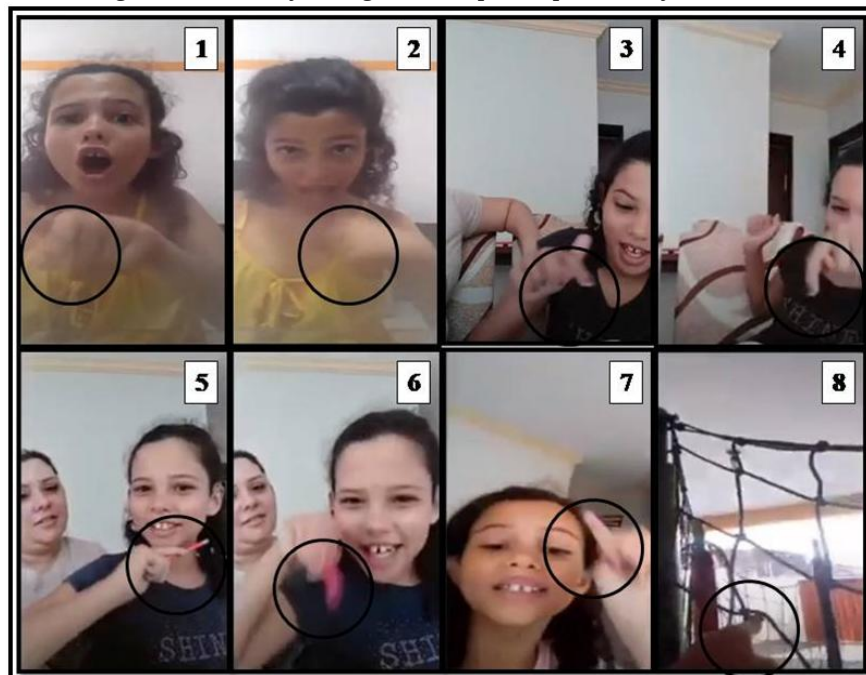
Estudos mostram que há dois tipos de gestos de apontar: o imperativo e o declarativo, que serão abordados mais adiante. Cavalcante (1994) classifica como relevante o gesto de apontar posto que antecede a referência linguística, de modo que se mostra como fundamental nas interações comunicativas.

O gesto de apontar se apresenta como um gesto que possui uma grande funcionalidade nos processos da Aquisição da Linguagem. Nessa acepção, Cavalcante (1994) elucida, em seus estudos, o processo de referência do gesto citado e nos apresenta 12 (doze) tipos de gesto de apontar presentes na Aquisição da Linguagem, a saber:

- 01) Apontar convencional: extensão do braço e dedo indicador em direção a um objeto;
- 02) Apontar com dois dedos: dedo indicador e dedo mediano na posição semifletida;
- 03) Apontar com três dedos: indicador, dedo mediano e anelar na posição semifletida;
- 04) Apontar com a mão toda: todos os dedos estendidos, com o indicador na posição maior de extensão em direção a um objeto;
- 05) Apontar semi-estendido: dedo indicador encontra-se semifletido em direção a um objetivo;
- 06) Apontar exploratório: dedo indicador tocando no objeto apontado;
- 07) Apontar com objetos entre os dedos: a função do dedo indicador é trocada pelo objeto que está entre os dedos;
- 08) Apontar com dois braços para direções opostas: apenas um dos apontares está direcionado para o objeto;
- 09) Apontar com os dois braços para a mesma direção;
- 10) Extensão dos dois braços para um objeto e apenas um apresenta apontar;
- 11) Insistência gestual;
- 12) Olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro.

Durante as nossas observações, foi possível contemplar alguns dos tipos de gestos citados acima por Cavalcante (1994), assim como, contemplar a sua relevância durante as interações comunicativas, conforme demonstrado no Bloco de imagens dispostas nas figuras 09 e 10 a seguir.

Figura 09 – Produção de gestos de apontar pela criança surda A.N.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Bloco de imagens expostas acima na figura 09, retiradas das cenas observadas, é possível identificar na imagem 08 o apontar convencional, em que a criança estende o braço e o dedo indicador em direção ao elemento a ser compartilhado na referida cena, esse é o gesto de apontar mais convencional e mais conhecido socialmente; nas imagens 5 e 6, podemos vislumbrar o apontar com objeto entre os dedos, em que a criança substitui a função do dedo indicador pelo lápis que está em sua mão, apontando para o interlocutor e para a atividade que está realizando; nas imagens 3 e 4, podemos contemplar o que Cavalcante (1994) denomina como apontar semiestendido, em que o dedo indicador da criança se encontra flexionado em direção ao objeto; na imagem 2, a criança realiza o gesto de apontar em sua própria direção, que é um sinal em Libras utilizado para referir-se a si mesma.

No Bloco de imagens da figura 10, seguem alguns gestos de apontar utilizados pela aluna surda, também citados por Cavalcante (1994), como é o caso do gesto de apontar exploratório, em que a criança utiliza o dedo indicador para tocar o objeto diretamente, ainda podemos contemplar, na imagem 3, o apontar com toda a mão e 4 dedos tocando o objeto compartilhado.

Figura 10 – Produção de gestos de apontar da criança surda A.N.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 80), o gesto de apontar possui dois tipos principais de funções significativas na sociedade como “[...] apontar para objetos ou segurá-los com a finalidade de mostrá-los ao parceiro interativo [...]”. Nas situações apresentadas em

relação ao gesto dêitico de apontar, o primeiro tipo se refere ao gesto de apontar com a função de apresentar/mostrar um determinado objeto; nesse caso, o gesto se apresenta como pré-verbal, e possui função declarativa. No segundo tipo, o gesto de apontar é concebido como imperativo e tem, como objetivo, apresentar interesse por um determinado objeto, solicitando-o para si (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Essas interações ocorridas através do gesto dêitico de apontar estabelece uma relação muito próxima com a Atenção Conjunta, ademais, Costa Filho (2011) afirma que “[...]o gesto de apontar e a noção da Atenção Conjunta se cruzam na construção da referência, sendo esse gesto muitas vezes responsável pelo estabelecimento da Atenção Conjunta [...]”, desse modo, discutimos, no tópico que segue, o conceito de Atenção Conjunta e como ela se estabelece ou se sustenta na interações ocorridas através de ferramentas virtuais utilizadas em tempos de atividades remotas.

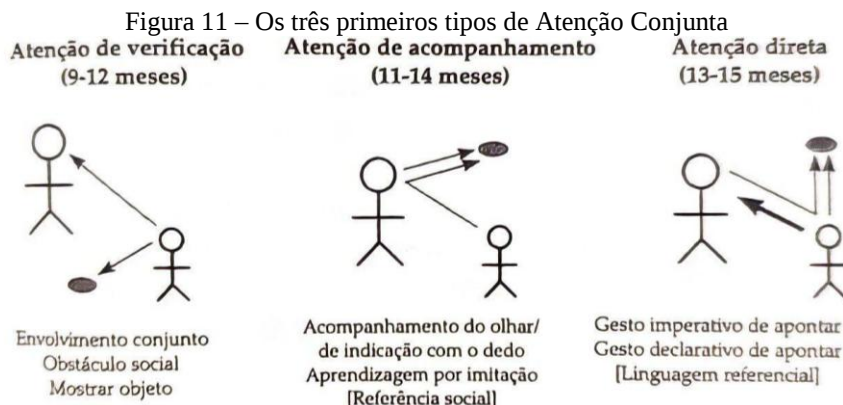
4.5 Atenção Conjunta no processo de Aquisição da Linguagem

No tópico que segue, abordamos o conceito do termo em questão sob a perspectiva de Tomasello (2003), bem como a contribuição da Atenção Conjunta no processo de Aquisição da Linguagem do surdo tomando, por base, a multimodalidade da língua.

4.5.1 Conceituando a Atenção Conjunta

De acordo com Tomasello (2003), a Atenção Conjunta é conceituada como a capacidade de a criança coordenar a sua atenção com um parceiro interativo em eventos interativos e um objeto de interesse mútuo. Em estudos anteriores, o mesmo autor enfatiza que a frequência dos eventos de Atenção Conjunta com uma certa duração entre a criança e os seus cuidadores possuem grande relevância para o desenvolvimento precoce da linguagem.

Tomasello (2003, p. 89) nos apresenta, em seus estudos, os três primeiros tipos de Atenção Conjunta que acontecem no desenvolvimento humano, cuja ocorrência está exposta conforme a Figura 11 abaixo:



Fonte: Tomasello (2003, p. 89).

A partir do descrito na figura acima, é possível verificar a importância da Atenção Conjunta para a Aquisição da linguagem através dos três primeiros tipos de atenção conjunta, conceituados por Tomasello (2003, p.89) como: 1) Atenção de Verificação, também conhecida como olhar de checagem, denominada como sendo o primeiro tipo de Atenção Conjunta e ocorre no período de 9 a 12 meses de idade, nesse tipo de Atenção, a criança utiliza a atenção direta para enfatizar, ao seu parceiro interativo, um determinado objeto ou evento.

Esse primeiro tipo de Atenção Conjunta exposta por Tomasello (2003) serve de base aos outros dois tipos que discutiremos a seguir; 2) O segundo tipo de Atenção Conjunta é a Atenção de acompanhamento, ocorre entre os 11 e 14 meses e, de acordo com o autor, refere-se ao processo de referência social, assim, nesse tipo de Atenção Conjunta, a criança segue o acompanhamento do apontar ou até mesmo do olhar em direção ao objeto ou evento que se caracteriza como externo à interação diádica entre os parceiros comunicativos. 3) Nesse terceiro tipo de Atenção conjunta, conceituada como Atenção direta que ocorre entre os 13 e 15 meses, podemos perceber que a criança apresenta a compreensão de que o parceiro interativo se caracteriza como o agente intencional dentro da relação.

Ademais, nesse último tipo de Atenção Conjunta descrito, ocorrem os dois tipos de gestos de apontar citados anteriormente, a saber: o gesto de apontar dêitico imperativo e o gesto de apontar dêitico declarativo.

Nessa perspectiva, contemplamos, em nossas análises, diversas cenas em que a Atenção Conjunta é realizada entre a criança surda e os intérpretes de Libras e/ou professora da sala regular conforme a figura 12 abaixo.

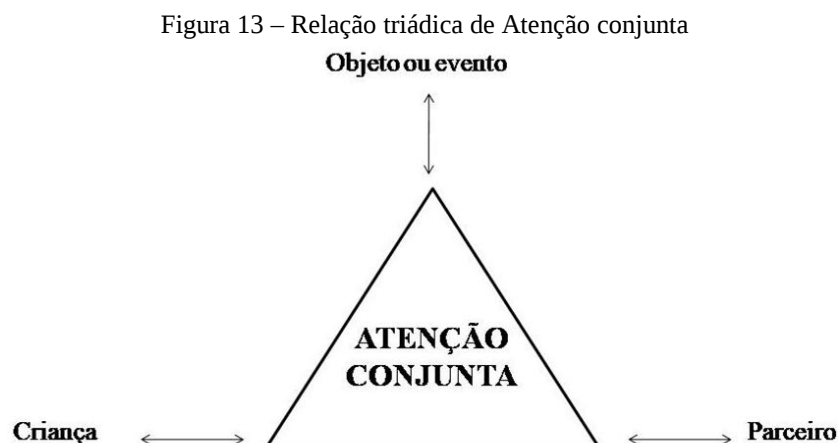
Figura12 – Relação de Atenção Conjunta entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na Figura acima, podemos vislumbrar aspectos da Atenção Conjunta em que a criança surda pesquisada interage com os seus parceiros comunicativos utilizando gesto de apontar como forma de apresentar um elemento externo, trazendo-o para a situação comunicativa. Para tanto, utiliza-se do gesto de apontar convencional para se fazer compreendida, compartilhando, ainda, da atenção direta através do olhar de verificação disposta na cena discutida.

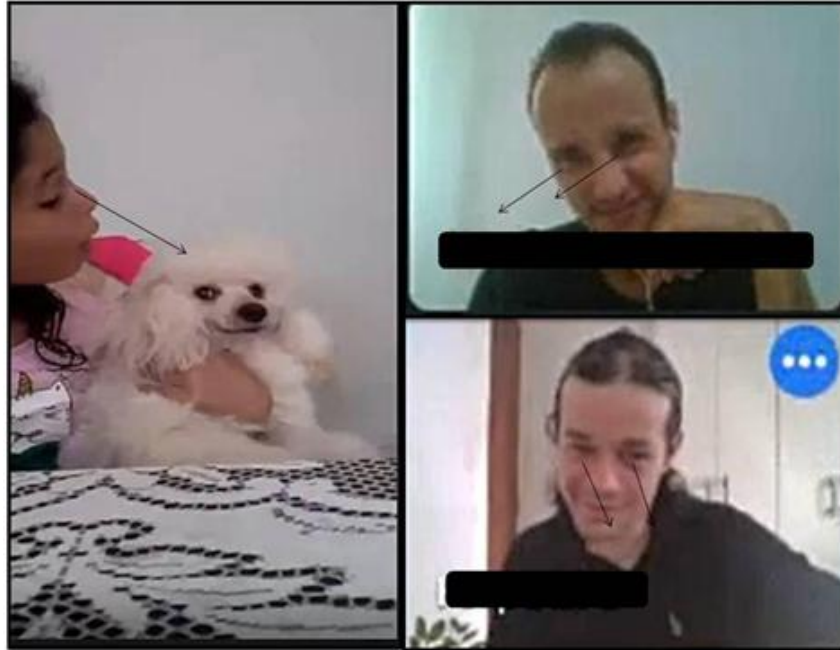
Para Ávila-Nóbrega (2018, p. 79) “[...] O termo Atenção Conjunta é usado para indicar o conjunto de comportamentos que são triádicos, isto é, o envolvimento da coordenação do bebê na interação com objetos e pessoas ao mesmo tempo resultando em um triângulo referencial da interação [...]”, assim, o referido autor ilustra a situação descrita conforme imagem abaixo:



Fonte: Ávila-Nóbrega (2018, p. 79).

Desse modo, compartilhamos outra cena retirada das nossas análises para demonstrar mais uma cena de Atenção Conjunta compartilhada entre a criança surda e os intérpretes através de ferramenta virtual, conforme a Figura 14 abaixo:

Figura 14 –: Atenção Conjunta entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A Figura 14, disposta acima, também se refere a uma cena retirada das nossas análises em que é possível verificar a Atenção Conjunta ocorrida na aula via ferramenta virtual. A referida cena retrata um momento de atenção conjunta através do olhar de verificação ou olhar de checagem entre a criança surda e os intérpretes em que se utiliza, como elemento externo à situação comunicativa, o seu cachorro. Nessa cena, a criança direciona o olhar para o cachorro, checa se o celular está posicionado no ângulo correto, direciona o olhar para o cachorro e para os intérpretes e, nesse caso, utiliza a atenção direta através do olhar para a realização da interação comunicativa com os seus interlocutores.

Segundo Kendon (2009, p.360), acerca da interação comunicativa humana, o autor a considera como aspecto relevante nessa interação desde os movimentos corporais ao direcionamento do olhar, enfatizando que “[...] os seres humanos possuem adaptações físicas e fisiológicas que tornam possíveis interações muito complexas e sutis [...]”, tomando por base tal asseveração e demais discussões realizadas até o momento, discutiremos, no tópico a seguir, a relevância e a contribuição da atenção conjunta para o processo aquisicional da criança com surdez.

4.5.2 Atenção Conjunta no processo de Aquisição da Linguagem da criança surda

Retomando a discussão de que a criança surda compartilha de uma língua visual espacial e que necessita de aparatos linguísticos consolidados para que o seu processo de Aquisição da Linguagem ocorra de forma natural, remetemo-nos à questão da Atenção Conjunta como imprescindível para esse direcionamento, uma vez que o surdo interage diretamente com o seu interlocutor através do olhar, utilizando-se, também, de objetos externos para que a troca comunicativa ocorra de forma satisfatória e compreensível para ambos.

Esse processo é ainda mais visível durante a Aquisição da Linguagem da criança surda, quer seja na língua de sinais (língua materna), quer seja na Língua Portuguesa (segunda língua), em sua modalidade escrita, o que torna mais eficiente durante a presencialidade entre os parceiros comunicativos.

Assim, parece-nos viável a referida discussão, principalmente, no contexto atual de aulas remotas que estão ocorrendo via ferramentas virtuais, em que há a necessidade de uma atenção especial para a ocorrência da Atenção Conjunta em um plano aquisicional realizado por meio dos aparelhos tecnológicos para que não haja perdas.

Acerca da Atenção Conjunta em espaço tecnológico/virtual, reportamo-nos à Costa Filho (2015) que nos apresenta algumas discussões sobre o referido formato, verificando “[...] os elementos determinantes para o engajamento da atividade conjunta e ainda em que aspectos esse formato se aproxima e se distancia do formato clássico [...]”. De acordo com o autor, e seguindo a perspectiva de Tomasello (2003) – dialogada nesse escrito acerca da classificação dos três tipos de atenção conjunta, em que ela é definida como comportamento do direcionamento do olhar numa situação totalmente *online*, nota-se que é imprescindível uma observação minuciosa por parte da pesquisadora para que possa conceber cada detalhe da cena analisada, dada a sua peculiaridade, sendo uma delas as estratégias utilizadas pelos parceiros interativos, em nosso caso, os intérpretes de Libras e/ou professora, para manter a atenção da criança.

Como ilustração, podemos exemplificar a situação referenciada acima através da cena contida na figura 15 abaixo, retirada das nossas análises.

Figura 15 – Exemplo de cena de Atenção Conjunta ocorrida de forma *online* com criança A.N.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A cena exposta acima refere-se a imagens retiradas de uma aula sobre o conteúdo das ações do verbo, em que a proposta da aula seria apresentar *slides* com ações realizadas por pessoa ou animais, com a finalidade de identificar a situação ocorrida e realizar o sinal em Libras.

Ressaltamos que, na referida cena, a criança se levanta algumas vezes da cadeira, caminha pela casa, interage com objetos ou elementos externos à aula, sendo estes, exemplos de distratores ocorridos durante as atividades remotas realizadas de forma *online*, ainda assim, podemos verificar, na situação interativa, o engajamento conseguido pelos intérpretes para que ocorresse a Atenção Conjunta entre a criança A.N., o animal (como elemento externo) e os intérpretes de Libras, reforçando, assim, a contribuição da Atenção Conjunta para a Aquisição da Linguagem da criança A.N. mesmo diante de uma contexto desafiador, conforme dialogado em nossa metodologia apresentada no capítulo seguinte.

5 TRILHANDO POR CAMINHOS INOVADORES: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, voltamos nosso olhar para os caminhos trilhados no percurso metodológico de nossa pesquisa, bem como para a descrição da coleta/levantamento dos dados, que transcorreu em dois espaços distintos: o físico, pautado na esfera presencial, conforme estabelecido pela LDBEN 9.394/96, com visita à escola para diálogo com a gestão pedagógica com a finalidade de apresentação da documentação de permissão para a realização da pesquisa; conhecimento da estrutura física da escola e da proposta pedagógica, e, na esfera virtual/tecnológica, pautada no ERE, na realização de atividades remotas mediadas pelas TDIC, seguindo as orientações advindas da Lei nº 14.040/20, conforme dialogado em nosso referencial teórico.

Desta forma, reservamos a esta parte de nosso escopo dissertativo a descrição dos procedimentos metodológicos empregados, a saber: o tipo de pesquisa; o(s) local(is) da pesquisa; a descrição da seleção dos participantes da pesquisa; o perfil dos participantes da pesquisa; os instrumentos utilizados; a descrição da coleta dos dados; o corpus da pesquisa e a seleção das cenas para a análise.

5.1 Tipo da pesquisa

O presente estudo foi conduzido com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa e quantitativa de natureza interpretativista, observacional e longitudinal, tendo, como procedimentos para geradores de dados, a pesquisa de campo.

Nesse caminhar, a pesquisa descritiva, segundo Almeida (2001, p. 31), tem a finalidade de descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, apresentando, com a máxima exatidão possível, os fatos e fenômenos, desse modo, a referida categoria atende, de forma eficiente, a proposta do nosso estudo, por referir-se à atuação prática e ser uma das mais utilizadas em pesquisas no âmbito educacional.

Quanto à abordagem, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa e quantitativa, podendo ser nomeada como quali-quantitativa. De acordo com Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades [...]”, assim, justificamos essa escolha, uma vez que

necessita da interação com os sujeitos pesquisados e se utiliza do meio para a concretização da pesquisa e para a coleta dos dados.

Ademais, a pesquisa qualitativa considera a subjetividade dos sujeitos e possibilita a utilização de técnicas variadas em sua aplicação, as quais servem como apoio para a coleta de dados, favorecendo o alcance dos resultados. Caracteriza-se, ainda, como pesquisa quantitativa, tendo em vista que se utiliza de “[...] ferramentas estatísticas para o tratamento de dados [...]” (ALMEIDA, 2011 p.32).

A referida pesquisa se enquadra, em relação à sua abordagem, como pesquisa interpretativista. O paradigma da pesquisa interpretativista surge no início do século XX, quando se evidencia a compreensão de que as ciências sociais precisam levar em consideração o contexto sócio-histórico.

Assim, de acordo com essa visão, partilhamos do pensamento de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), quando afirma que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...]”, ou seja, compreendemos que o pesquisador sofre influência do meio em que vive e que essa influência aparecerá de forma significativa na hora de compreender esse mundo cheio de significados.

Quanto à escolha do método de pesquisa de campo como geradores de dados para o nosso estudo, se deu, especialmente, pelo desejo de observar, na prática, a nossa fundamentação teórica e por acreditar nessa conjugação entre prática e teoria considerando, também, a importância de um acompanhamento mais acurado acerca do desenvolvimento da referida pesquisa. De acordo com Almeida (2011, p. 35), o estudo de campo,

[...] vem em contraposição à pesquisa de laboratório, normalmente caracterizada como experimental. O que se busca é observar os fatos como eles ocorrem no ambiente natural, sem que se possam isolar e controlar variáveis. Apesar disso, permite inferências sobre as relações de causa e efeito nos eventos observados.

Desse modo, compreendemos que a escola e, mais especificamente, a sala de aula, conceitua-se como um espaço privilegiado para a realização da nossa pesquisa, lugar no qual se inicia a concretização das respostas às nossas inquietações iniciais e dá vida aos nossos estudos, uma vez que passamos a interligar teoria e prática.

Salientamos, ainda, que estamos cientes dos pontos positivos e negativos que envolvem esse tipo de pesquisa, no entanto, por acreditarmos na sua capacidade de reflexividade, consideramos que os pontos positivos sobressaem-se diante dos negativos.

Ademais, nesse tipo de pesquisa, conforme reconhece Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), com o qual concordamos: “[...] o olho do observador interfere no objeto observado [...]”, ou seja, compartilhamos desse pensamento por compreender que fazemos parte de um mundo e, na condição de seres sociais e culturais, não somos neutros, portanto, tudo isso interfere em nossa forma de observá-lo, assim, não podemos nos dissociar das nossas crenças no momento da análise dos dados. No entanto, consideramos que o pesquisador é um agente social crítico capaz de intervir, construir e transformar esse mundo.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa em tela foi desenvolvida no município de João Pessoa, capital da Paraíba. O presente município, no que se refere ao fazer educacional, apresenta-se com o seu Plano Municipal de Educação (PME) aprovado com vigência no decênio 2015 – 2025, que “trata do conjunto da educação, no âmbito municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino” (JOÃO PESSOA, 2015).

Atualmente, o município de João Pessoa possui o quantitativo de 100 (cem) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 20 (vinte) dessas escolas funcionam em regime de tempo totalmente integral; 11 (onze) funcionam em regime parcialmente integral e as demais com o ensino regular. O município atende também às modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Quilombola. As escolas estão distribuídas em 09 (nove) polos. Além de 85 (oitenta e cinco) CREIS (Centro de Referência de Educação Infantil).

No que se refere à política de atendimento ao aluno especial, o município está pautado nos documentos oficiais da legislação brasileira, a saber, na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; na Resolução nº 4 de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; no Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; na Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida de 2020; na Resolução do CME nº 19 de 2020, que estabelece normas relativas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências e nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação

Especial: Olhar, Acolher, Incluir e Fortalecer de 2021 que dá orientações acerca do atendimento ao aluno especial em tempo de atividades remotas.

No que tange ao atendimento ao aluno surdo, além dos documentos citados acima, a educação do município está pautada na Lei nº 10.436/2002, que estabelece a Libras como língua oficial materna no currículo do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita e no Decreto nº 5.626 de 2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000.

Desse modo, os alunos surdos são atendidos em suas peculiaridades linguísticas, conforme preconizam as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial: Olhar, Acolher, Incluir e Fortalecer de 2021:

[...] A acessibilidade, a comunicação e a informação devem contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva: materiais pedagógicos acessíveis; uso da língua brasileira de sinais (Libras); software e hardware com funcionalidades que atendam aos requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços. (JOÃO PESSOA, 2021, p.07)

O atendimento aos alunos surdos é realizado nas escolas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica, priorizando um atendimento de qualidade, desenvolvendo a política de inclusão e a proposta bilíngue estabelecida pela legislação vigente do país.

Disto isto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de referência em atendimento ao aluno surdo, situada na região sul.

5.2.1 Caracterização da Unidade Escolar onde foi desenvolvida a pesquisa

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa está localizada no Bairro de Mangabeira, na zona sul do município de João Pessoa. Fisicamente, possui estrutura ampla e arejada, boas instalações e dependências, comportando 35 (trinta e cinco) turmas distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. A Escola possui diretoria, secretaria, sala de professores, almoxarifado, arquivo, direção, sala de especialistas, biblioteca, sala de informática, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros masculino e feminino com adaptação de acessibilidade para o aluno deficiente, área de lazer e refeitório.

As modalidades de ensino oferecidas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental estão ilustradas no quadro 04 que segue.

Quadro 04: Nível de Ensino oferecido na Unidade Escolar

ENSINO FUND. ANOS INICIAIS	1º AO 5º ANO	MANHÃ
ENSINO FUND. ANOS FINAIS	6º AO 9º ANO	TARDE
EJA	CICLOS I, II, III, e IV	NOITE

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A comunidade escolar é constituída por 01 (uma) Gestora Pedagógica e 01 (uma) Gestora Administrativa, ambas com curso superior e Pós-graduação. Além das gestoras citadas acima, a comunidade é formada por professores, todos com graduação em licenciatura plena e/ou Pós-graduação, especialistas, professora da sala de AEE, intérpretes de Libras, cuidadores e funcionários.

A escola em questão atende a uma comunidade pertencente à classe média baixa como filhos de: policiais, funcionários de fábricas, funcionários do comércio local, pequenos comerciantes informais, desempregados, alguns professores, outros funcionários públicos e autônomos.

A referida Unidade Escolar tem, como proposta pedagógica, desempenhar um papel importante na formação do ser, que não se restringe apenas ao espaço físico da escola, tampouco no tempo de horas diárias que o aluno passa nesse ambiente, mas se preocupa em oferecer oportunidades de acompanhamento pedagógico na realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sobretudo nesse período de atividades remotas e em experiências esportivas, artísticas, recreativas, temáticas etc., oferecendo, assim, um currículo diferenciado, integrando as diversas formas de conhecimento e as diversas perspectivas existentes na formação da criança e do adolescente.

Ademais, o currículo é planejado de maneira integralizada, de modo a atender à base comum, a parte diversificada e às atividades pedagógicas, culturais e desportivas que valorizam o desenvolvimento geral do indivíduo e a vivência deste com o grupo, proporcionando, deste modo, a ressignificação da prática pedagógica para os desafios dos tempos atuais.

A escola parte do pressuposto de que a proposta pedagógica oferecida à comunidade representa uma expansão também das oportunidades e posturas que possam promover aprendizagens significativas aos alunos.

Atualmente, a escola atende a alunos(as) surdos(as), distribuídos(as) nas turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, partindo do nosso objetivo geral, a pesquisa foi desenvolvida com 02 alunos(as) que estão matriculados nas

turmas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), além da professora da sala regular e dois intérpretes de Libras, como descrito no tópico a seguir.

5.2.2 Seleção dos participantes da pesquisa

A escolha pela instituição educacional se deu por tratar-se de uma escola inclusiva com referência no atendimento a alunos(as) com surdez. Durante vários anos, foi escola polo para surdos e chegou a atender aproximadamente 85 (oitenta cinco) educandos surdos do bairro em que a escola está inserida e de bairros circunvizinhos.

Em relação à seleção das turmas, professores e alunos surdos, ocorreram no final do ano de 2019, quando nos apresentamos na escola com toda a documentação expedida pela Secretaria de Educação (SEDEC), com o intuito de organizarmos toda a parte burocrática e iniciarmos a pesquisa no ano de 2020.

Fomos recebidos pela gestora pedagógica que, diante dos objetivos da pesquisa, nos encaminhou às turmas do ciclo de alfabetização que possuíam alunos surdos, a saber, 1º e 2º anos, cada turma possuía apenas 1 (um) aluno(a) surdo(a). Assim, fomos apresentados aos professores das turmas, aos intérpretes e aos alunos de maneira informal, haja vista que as observações iniciariam apenas no início do ano letivo seguinte.

No ano de 2020, com a chegada da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, as escolas iniciaram seu processo de ressignificação para atendimento às orientações advindas de órgãos regulares. Tudo era muito novo e desconhecido, desse modo, em princípio, as escolas do município de João Pessoa foram orientadas a criar grupos de *WhatsApp* por turma, para manter o contato com os alunos e familiares.

Inicialmente, as escolas também foram orientadas a realizarem atividades via grupo de *WhatsApp*, com o objetivo de manter os protocolos de segurança e o distanciamento social. De acordo com a gestora pedagógica, a equipe da educação especial percebeu que os alunos especiais estavam com dificuldades em acompanhar as aulas da forma orientada e, a partir desse momento, passaram a entregar atividades impressas apenas para os alunos especiais.

No decorrer do ano letivo de 2020, com as publicações das Portarias nº 343 (BRASIL, 2020), Portaria nº 356 (BRASIL, 2020), Portaria nº 473 (BRASIL, 2020) e as constantes atualizações das orientações acerca do ensino regular, às escolas e, conseqüentemente, os professores, foram buscando formas de ressignificar suas práticas,

visando atender aos alunos de forma mais dinâmica e por meio de metodologias alternativas, com o intuito de incluir no processo o maior número possível de alunos.

Apesar de todas as portarias, decretos e resoluções publicadas no ano de 2020 para regulamentar o ensino regular, no que se refere ao atendimento aos alunos especiais, o CNE não estabeleceu nenhuma portaria específica acerca desse atendimento, ficando a cargo dos Estados e municípios essa orientação.

No município de João Pessoa, durante o ano letivo de 2020, o atendimento aos alunos especiais na sala de recursos ficou suspenso, sendo os referidos profissionais orientados a realizarem suporte aos professores das salas regulares e aos familiares, quando necessário. Diante da conjuntura descrita, as atividades da pesquisa em tela foram suspensas e sem previsão para o retorno às aulas presenciais, foi inviabilizada a continuidade desta.

Destarte, no ano de 2021, com a publicação das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial: olhar; acolher; incluir e fortalecer; material produzido pela equipe da Educação Especial da SEDEC, que orienta, dentre outras ações, o retorno do atendimento ao aluno especial, a pesquisa foi retomada, de forma *online*, através de ferramentas virtuais.

Para tanto, além do necessário e indispensável trabalho realizado pelos(as) professores(as) das salas de aula regulares, são imprescindíveis as contribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos multifuncionais (SRM), bem como dos(as) instrutores(as), intérpretes de Libras e profissionais de apoio escolar (cuidador(a)). Nesse processo, deverão ser contempladas a (re)elaboração e (re)organização de recursos pedagógicos remotos, por meio de **atividades de natureza remota ou física**, eliminando **barreiras** de acessibilidade, de comunicação e informação; atitudinal, promovendo a participação social em igualdade de condições e oportunidades com demais alunos(as); eliminando também barreiras tecnológicas, contribuindo para a superação das dificuldades de acesso a ferramentas tecnológicas por parte dos(as) alunos(as) da Educação Especial. (JOÃO PESSOA, 2021a, p. 03, **grifos nossos**)

O documento ressalta que a equipe pedagógica, autores das diretrizes citadas acima, compreende a complexidade advinda do novo contexto, no entanto, compreende também que os alunos público-alvo da Educação Especial não podem ser privados do direito à aprendizagem e, apesar de todas as limitações do processo, a interação “[...] é uma condição indispensável para o seu desenvolvimento escolar e social [...]” (JOÃO PESSOA, 2021a, p. 03). Deste modo, a partir dessa compreensão, o documento apresenta a importância da manutenção do vínculo com o aluno e assegura o trabalho de escolarização apresentando estratégias para sua realização.

Assim, compartilhamos duas dessas estratégias com a finalidade de apresentar caminhos que visam minimizar a exclusão desses alunos durante o período de pandemia:

1. (Re)planejamento de propostas, considerando e respeitando as características e peculiaridades dos(as) alunos(as) e suas famílias, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão de atividades adaptadas que garantam o atendimento no formato síncrono (chamadas de vídeo) e assíncrono (aulas gravadas, atividades impressas e outras);
2. atendimentos aos(as) alunos(as) pelo(a) professor(a) do AEE, duas vezes por semana, durante 45 minutos, por meio de chamadas de vídeo em atendimento síncrono (online) ou em outra formatação combinada com a família e com os(as) alunos(as). Esses atendimentos devem ser registrados em portfólio e/ou em pastas individualizadas do(a) aluno(a) e compartilhados com professores(as) de salas de aula regular, equipe técnica, gestão pedagógica, intérprete ou instrutor de Libras e/ou profissional de apoio escolar (cuidado(a)), para juntos(as) oferecerem um trabalho interdisciplinar e integrado.

Com o retorno do AEE, e, conseqüentemente, do atendimento ao aluno surdo, a nossa pesquisa foi retomada no ano de 2021. Para tanto, reiniciamos o contato com a direção da escola, que nos repassou o telefone da professora da sala de recursos e, através dela, fizemos contato com os professores da sala regular dos 3º e 4º anos (o professor do 4º ano encontra-se de licença médica), com os intérpretes de Libras, pais e/ou responsáveis dos alunos surdos e, posteriormente, com os próprios alunos(as) surdos(as), a saber, uma criança do gênero feminino e outra do gênero masculino, os mesmos que tivemos o contato prévio no ano de 2019. Para a nossa surpresa, os intérpretes foram os mesmos, uma vez que estes acompanham a criança durante todo o seu percurso escolar. Atualmente, uma das crianças cursa o 3º e, a outra, o 4º ano.

Uma das professoras também é a mesma, desse modo, a retomada da pesquisa foi bastante tranquila, uma vez que já havia uma parceria firmada anteriormente, o que facilitou a nossa abordagem para a realização desse momento de conversas informais e entrevistas para a caracterização do perfil dos pesquisados, que seguem no tópico abaixo.

5.3 Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos sujeitos pesquisados em um estudo científico apresenta-se como relevante, uma vez que nos fornece subsídios com o intuito de conhecer o indivíduo com o

qual a pesquisa foi desenvolvida, contribuindo assim para a análise dos dados e compreensão do objeto pesquisado.

Como mencionado anteriormente, o primeiro contato com a escola foi realizado com a gestão pedagógica para a exposição do objetivo da pesquisa e entrega da documentação necessária para a realização do estudo, a saber, apresentação da documentação da Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, Termo de permissão e Carta de apresentação da Secretaria de Educação do município de João Pessoa com a autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola.

Nesse primeiro momento, que ocorreu no final do segundo semestre do ano de 2019, objetivou-se organizar toda a parte burocrática para a inicialização da pesquisa no ano posterior, ou seja, no ano de 2020.

A gestora pedagógica prontamente nos atendeu e apresentou-nos o espaço físico da escola, o pessoal a ser envolvido na pesquisa, bem como a proposta pedagógica da Unidade de Ensino. Em seguida, apresentou-nos a professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), formada em Psicopedagogia, que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos alunos especiais.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Modalidades,

[...] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá promover no contexto educacional do aluno, uma formação voltada para o desenvolvimento humano global e que este aluno possa ser co-autor *[sic]* de sua própria aprendizagem, para que assim a educação tenha sentido para ele na sociedade em que está inserido. É a educação capaz de formar pessoas que promovam uma sociedade mais justa, democrática, responsável, ética, inclusiva, solidária e sustentável, ofertada em condições de igualdade aos estudantes público-alvo da educação especial tanto na sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PARAÍBA, 2019 p. 485).

O AEE da pessoa com deficiência está contemplado, ainda, na LDBEN (1996), ou seja, os alunos com deficiência poderão participar desse atendimento no turno oposto às aulas, que deverá ser realizado na SRM. A SRM é uma sala que flexibiliza a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada aluno.

No que se refere ao atendimento do aluno surdo, o AEE deve acontecer com a presença de um professor de Língua Portuguesa, professor de Libras e o instrutor de Libras, que devem desenvolver um planejamento em parceria com o professor de sala de aula regular,

para que a aquisição da Libras e Língua Portuguesa por este aluno seja contextualizada, visando alcançar níveis adequados de alfabetização e letramento.

O Plano Estadual de Educação Modalidades – PEE (PARAÍBA, 2015) estabelece, como uma das diretrizes, em seu Artigo 2º, § III: “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]”, visando garantir um sistema inclusivo em todos os âmbitos educacionais.

O plano estabelece, além disso, em seu Artigo 8º, que para a “[...] garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”.

Assim, no município de João Pessoa, a SRM visa a um espaço que busca valorizar as potencialidades e minimizar as limitações das crianças especiais, procurando, igualmente, a construção de uma proposta equânime, que garanta o atendimento às necessidades educacionais de forma individualizada, no caso do aluno surdo, deverá ser garantido o respeito à sua necessidade linguística.

Foi possível constatar que uma pequena quantidade de profissionais possui domínio da Libras e até mesmo na sala de aula se faz necessário a presença do intérprete de Libras para que a inclusão desse aluno ocorra de modo satisfatório.

A professora da SRM nos acolheu com muito profissionalismo e ficou responsável em nos acompanhar durante todo o processo da pesquisa, servindo como elo entre a escola e os envolvidos na pesquisa.

No entanto, como descrito anteriormente, no início do ano de 2020 com tudo preparado para o início da pesquisa de forma presencial, o mundo foi tomado pela pandemia da COVID-19 (vírus de alto nível de contaminação e letalidade), e, como medida de contenção do novo vírus, as aulas presenciais foram suspensas, desse modo, uma série de decretos foram estabelecidos como forma de minimizar o impacto na educação, porém, mantendo o distanciamento social. Uma dessas medidas foi o ERE, citado anteriormente.

Destarte, para a modalidade da Educação Especial, nenhuma medida foi especificada, ficando a cargo dos municípios e unidades escolares o desenvolvimento das atividades para o referido público, logo, no município de João Pessoa, o atendimento na sala de SRM ficou suspenso.

Embora a nossa pesquisa esteja relacionada diretamente à sala de aula regular, sem a presença e suporte da equipe da Educação Especial da escola, atuantes na SRM, não seria possível sua realização, assim, justificamos a descontinuidade desta pesquisa no ano de 2020.

Ademais, num período em que tudo foi muito novo, a escola pesquisada iniciou os atendimentos aos alunos através de grupos de *WhatsApp*, que foram criados por turma, como sala de aula. Desse modo, o ensino ocorria através de atividades em vídeos, áudios e imagens postadas no grupo e aos que não possuíam *smartphones* e/ou internet, as atividades eram entregues, semanalmente, de forma impressa.

Assim, os alunos especiais assistiam às aulas pelo grupo de *WhatsApp* e recebiam atividades impressas, sem nenhuma outra condição de acessibilidade, esses alunos ficaram durante um certo período excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do ano, a equipe pedagógica foi se aperfeiçoando nas TDIC e aos poucos buscavam utilizá-las em suas aulas, ressignificando suas práticas diárias com o objetivo de romper barreiras e se aproximar cada vez mais dos(as) alunos(as), visando minimizar os impactos ocorridos com a pandemia.

Nesse íterim, a Secretaria de Educação do município de João Pessoa institui Diretrizes exclusivas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, dentre elas, o retorno ao atendimento desses alunos na SRM através de recursos tecnológicos. O referido documento reconhece que “[...] o aprender e o ensinar exigem a interação e, para o público da Educação Especial, isso é uma condição indispensável para o seu desenvolvimento escolar e social [...]”. A partir dessa concepção, foi compreendida a necessidade da reelaboração e reorganização de estratégias e ações de modo a eliminar barreiras e assim, contribuir para a superação das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem do aluno especial (JOÃO PESSOA, 2021a, p. 3).

Com a orientação por parte da Secretaria de Educação, citada acima, os intérpretes passaram a realizar momentos com os(as) alunos(as) surdos(as) em que compartilham atividades apresentando os nomes dos objetos em Libras e a escrita desses objetos na Língua Portuguesa através do aplicativo *Google Meet*. As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de aproximadamente 1 hora. Participam das aulas 02 (dois) intérpretes de Libras e 02 (dois) alunos(as) surdos(as) do 3º e 4º Anos do Ensino Fundamental, que estão em processo de Aquisição da Linguagem em Língua Portuguesa e Libras.

No mesmo período, todos os professores da sala regular, em suas respectivas turmas, passaram a ministrar aulas através do *Google Meet*, bem como utilizar diversos ItemNet com a finalidade de dinamizar suas aulas. Ainda assim, foram mantidas as salas de aula via *WhatsApp* e a entrega das atividades impressas.

Desse modo, passamos a observar as aulas em que os(as) surdos(as) citados(as) estão presentes, tanto da professora regular, quanto dos momentos com os intérpretes de Libras, nas quais, além das observações, foi possível realizar gravações.

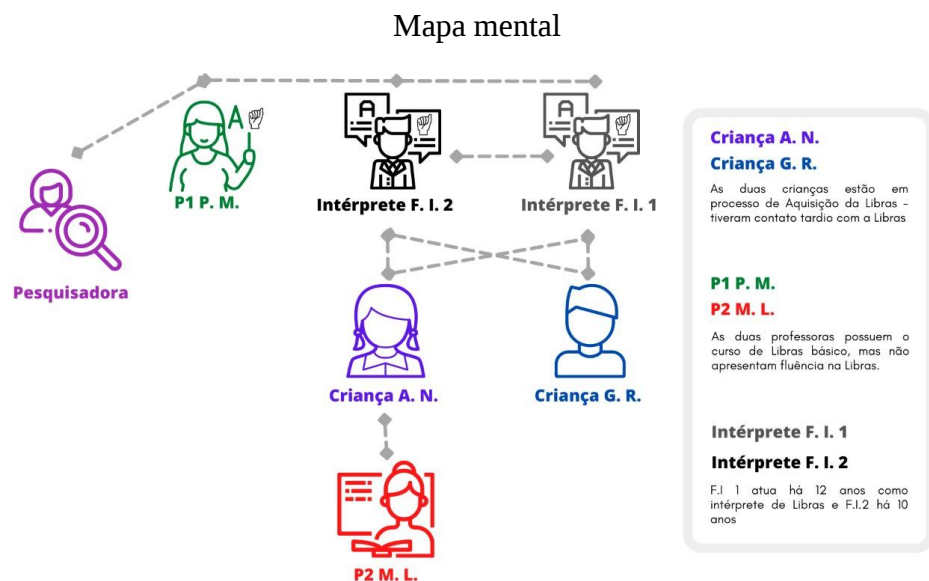
Reafirmamos que participaram da pesquisa (02) duas crianças surdas, que estão em processo de Aquisição da Linguagem em Libras e Língua Portuguesa, uma professora da sala regular e dois intérpretes de Libras do gênero masculino.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, utilizaremos siglas iniciais dos seus nomes para nos referirmos a esses indivíduos. Assim, no material escrito que segue, para nos referirmos à criança do gênero feminino de 08 (oito) anos de idade utilizaremos a sigla A.N., e quando nos referirmos ao aluno do gênero masculino, de 09 (nove) anos de idade, utilizaremos a sigla G.R. que são as iniciais dos seus nomes. Ademais, quando nos referirmos à professora da sala de aula regular utilizaremos a sigla M.L. e, para nos referirmos aos intérpretes de Libras, utilizaremos a sigla F.I.₁ e F.I.₂.

Para delinear o perfil de cada pesquisado, realizamos entrevistas gravadas em vídeos pelo aplicativo *Google Meet* com os responsáveis pelas crianças, com os intérpretes de Libras, com a professora da sala de aula regular e com a professora da sala de AEE, vislumbrando sedimentar o nosso material escrito.

As entrevistas foram agendadas e realizadas nos dias e horários marcados por cada participante da pesquisa de acordo com a sua disponibilidade.

Para melhor compreensão, segue, abaixo o mapa mental com o delineamento dos participantes da pesquisa.



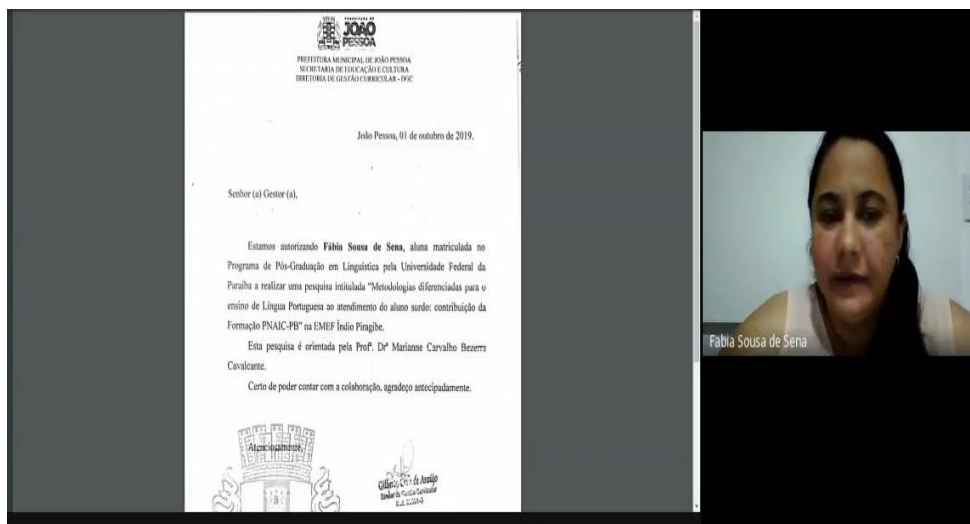
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

5.3.1 Caracterização da aluna surda A.N.

Como exposto anteriormente, a aluna que foi identificada pela sigla A.N. é do gênero feminino, possui 08 (oito) anos de idade e cursa o 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para fundamentar a nossa pesquisa e conhecer o perfil da criança pesquisada, realizamos uma conversa com a responsável, no dia 08 de abril de 2021, às 19h30 com duração de 42 minutos e 02 segundos, pelo aplicativo *Google Meet*, tendo sido realizada a gravação para revisão futura. No momento descrito, apresentamos o nosso objeto de estudo, o Termo de Concessão da Secretaria de Educação para realização da pesquisa, a autorização da Plataforma Brasil, assim como os demais documentos necessários.

Figura 16 – Apresentação da documentação para realização da pesquisa



Fonte: Print entrevista com responsável da aluna A.C., via Aplicativo *Google Meet*, 2021.

De acordo com a mãe, a criança possui perda auditiva com grau profundo no ouvido esquerdo e grau moderado no ouvido direito, com poucos vestígios de som.

Figura 17 – Entrevista com a responsável pela aluna A.C



Fonte: Print da Entrevista com responsável da aluna A.C., via Aplicativo *Google Meet*, 2021.

Segundo a responsável, a criança nasceu prematura com 34 semanas de gestação, tendo que permanecer alguns dias na incubadora; devido a uma infecção, foi necessário passar por tratamento de fototerapia, que se refere a um tratamento à base de luz, o que possivelmente causou a surdez na criança, já que os exames informam que sua surdez não é congênita, mas adquirida.

Após sair da maternidade, a criança realizou o teste da orelhinha que era realizado, na época, alguns dias após o nascimento, o qual sinalizou normalidade, ou seja, nenhuma perda auditiva. Com o passar do tempo, a família foi percebendo que a criança não respondia a estímulos sonoros, mas em nenhum momento cogitaram a possibilidade da surdez, em virtude do resultado do teste da orelhinha.

De acordo com a mãe, a família era tranquilizada pela pediatra, uma vez que sempre informava que cada criança possui o seu próprio tempo. Com o passar dos anos, perceberam que a criança não desenvolvia a linguagem oral e a família cogitou alguma síndrome ou algum déficit de atenção, porém, nunca a surdez, o que dificultou ainda mais o diagnóstico, até que, finalmente, após passar por vários exames de especialistas diversos, um otorrinolaringologista solicitou o exame Bera⁸ que, por ser um exame bastante minucioso, só foi possível ser realizado com o auxílio de anestésicos. O resultado, inesperado pela família, configurou a perda auditiva bilateral.

⁸ O exame BERA, também conhecido como PEATE ou Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico, é um exame que avalia todo o sistema auditivo, verificando a presença de perda auditiva, que pode acontecer devido à lesão na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico.

Na época, a criança já estava com 04 (quatro) anos de idade e, a partir de então, iniciou-se uma busca incessante com o objetivo de ajudar na qualidade de vida da criança e a busca da introdução dessa criança na linguagem.

Desse modo, inicialmente a família optou pelo implante coclear. Segundo Sena e Cavalcante (2020), os pais geralmente optam pela metodologia oralista com o desejo de encaixar sua criança nos padrões de uma pessoa ouvinte, assim, para estes pais, a metodologia oralista atende a essa perspectiva, no sentido de considerar a língua oral como língua legítima, também por desconhecimento da língua e um certo preconceito em relação à língua de sinais.

“No ano de 2017 fizemos a primeira cirurgia do implante coclear, após 02 (dois) anos conseguimos realizar o segundo implante, obtendo a implantação bilateral” (RESPONSÁVEL MÃE, 2021). Assim, a criança fazia sessão de fonoterapia semanalmente, mas não surtia muito efeito, uma vez que a criança começou a rejeitar o aparelho e, de acordo com a mãe, foi um período bem difícil, pois a criança também se recusava a oralizar.

Foi nesse momento que a mãe procurou ajuda da FUNAD⁹ e passou por avaliações com uma equipe multidisciplinar, assim, com o laudo de “Deficiência Auditiva”, abriu os horizontes e iniciou o processo de inclusão na escola, pois até então, a criança estudava em uma escola privada, mas não conseguia evoluir pedagogicamente. Foi quando decidiu matriculá-la na escola atual, por indicação de amigos, por ser uma escola de referência em atendimento ao surdo.

Destarte, percebemos, através do relato da mãe, que a criança foi introduzida na língua de sinais aos 06 (seis) anos de idade, com uma grande defasagem em relação à língua oral de crianças ouvintes.

O relato da mãe reforça que a criança foi introduzida tardiamente à língua de sinais e, como nos aponta Silva (2015, p. 59), a “[...] idade de início dessa aquisição tem efeitos significativos sobre o desempenho em todos os níveis da estrutura linguística [...]”, ademais, essa condição interfere ainda na aquisição da L2, uma vez que a proficiência na L1 é condição necessária para que a L2 seja adquirida de forma satisfatória. Desse modo, concordamos com a argumentação de Silva (2015) quando nos afirma que a aquisição da língua materna, em uma idade mais avançada, mostra que a proficiência diminui e há déficits linguísticos em todas as línguas posteriormente adquiridas, independentemente da modalidade.

Segundo a mãe, a professora da sala regular e a professora da SRM da referida escola, a criança tem apresentado um bom desempenho tanto na língua de sinais, quanto na

⁹ Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência.

Língua Portuguesa, interage com os seus pares e esse contato com outros surdos a fez perceber que há outras pessoas no mundo iguais a ela.

Como a criança gosta muito de TDIC, ela tem apresentado um excelente desempenho nas aulas remotas mediadas pelas tecnologias e vem superando as expectativas da família em relação à aprendizagem da língua. A família segue realizando o curso de Libras para se comunicar com a criança em seu ambiente familiar.

5.3.2 Caracterização do aluno surdo G.R.

A criança identificada pela sigla G.R. do gênero masculino, possui 09 (nove) anos de idade e cursa o 4º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

De acordo com conversa realizada com a mãe no dia 05 de abril de 2021, às 20h00, com duração de 22 minutos e 54 segundos, a criança possui surdez profunda bilateral.

Figura 18 – Entrevista com a responsável pelo aluno G.R.



Fonte: Print da Entrevista com responsável do aluno G.R. via Aplicativo Google Meet, 2021.

A mãe relatou que a criança é proveniente de uma gravidez gemelar e nasceu prematura com 06 (seis) meses. A surdez foi diagnosticada quando a criança estava com 03 (três) meses de idade, quando fez o teste da orelhinha e saiu o diagnóstico, no entanto, o otorrinolaringologista solicitou que a família repetisse o exame quando a criança completasse 01 (um) ano de idade. E assim foi feito! Com o resultado do exame Bera, a família decidiu por realizar o implante coclear como melhor forma de inserir a criança na linguagem.

Como vimos em nossa fundamentação teórica, o ser humano se apropria dos conhecimentos do meio em que vive, através da linguagem, para tanto, também é através dessa linguagem que nos tornamos sujeitos conhecedores da nossa cultura.

Assim, aos 02 (dois) anos e meio de idade, a família conseguiu a cirurgia de implante coclear. No início, a criança apresentou rejeição ao aparelho, mas posteriormente aceitou e fez uso até os 07 (sete) anos de idade. A criança realizava sessões de fonoterapia semanalmente e já estava iniciando a oralização de algumas palavras.

O aparelho apresentava muito problema nos cabos que eram dispendiosos e a família ficava sem condições financeiras para comprar. Desse modo, após ficar 03 (três) meses sem utilizar o aparelho, devido à manutenção, ao retomar sua utilização a criança passou a rejeitá-lo, e após algumas tentativas de inseri-la na linguagem oral, sem sucesso, a família buscou a língua de sinais, o que ocasionou um certo atraso do contato da referida criança com a língua de sinais e isso ocorre, de acordo com Santana (2007), porque o nascer surdo traz muitas implicações ao sujeito, dentre elas, a impossibilidade de falar, o que acarreta diversos desafios e escolhas por parte da família, principalmente por se tratar, na maioria dos casos, de um assunto desconhecido, tendo em vista que a maioria dos surdos nascem de famílias ouvintes e, assim, desconhecem também a língua de sinais, o que torna o seu contato tardio. Entretanto, é importante que a criança surda adquira o quanto antes a língua de sinais, para que ela possa interagir com o seu meio, internalizando os conceitos à sua volta.

Concordamos com Quadros e Cruz (2011, p. 34) ao afirmarem que “[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerável normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua [...]”. Esse processo contribui consideravelmente para o desenvolvimento do surdo em seus aspectos linguísticos e cognitivos.

Ao mesmo tempo em que o atraso do contato da criança surda com uma língua, seja ela a língua oral ou sinalizada, interfere na descoberta e interação da criança com o mundo à sua volta, uma vez que é através da linguagem e pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito de identidade cultural e passa a conceber o mundo a sua volta.

5.3.3 Caracterização da professora da sala regular

Conforme exposto anteriormente, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizaremos a sigla do nome, desse modo, a professora da sala regular que participou do nosso estudo será tratada por M.L. todas as vezes que nos reportarmos a ela.

A professora possui uma vasta experiência no âmbito educacional, atuou como diretora geral da escola em questão durante alguns anos, período em que a escola era selecionada como escola polo e atendia aos alunos surdos dos bairros circunvizinhos. De acordo com M.L, ela possui curso de Libras, por isso conseguia se comunicar com fluência nesse período. No entanto, com a sua saída da direção, o retorno à sala de aula e a diminuição do quantitativo de alunos(as) surdos(as) matriculados(as) na escola fizeram com que ela se afastasse da língua de sinais, o que ocasionou o pouco uso e o esquecimento de alguns sinais.

Atualmente, leciona na turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, devido ao déficit de aprendizagem ocorrido, principalmente com a situação pandêmica existente nesses últimos meses, sente-se desafiada diariamente. Define-se como uma professora comprometida com a turma, mas com poucas habilidades e competências para o desempenho com as TDIC, assim como muitas professoras que tiveram que se adaptar a todo um contexto nunca vivenciado antes. De acordo com Sena et al (2021, p.16),

[...] Para entender a resignificação dos professores no contexto de pandemia COVID-19, precisamos olhar para aulas remotas e o uso das ferramentas tecnológicas, dentro de um modelo urgente e de certa forma, impositivo, mediante a natureza emergencial com a qual nos deparamos, devido a pandemia. Quando nos reportamos a este novo formato, estamos tratando da resignificação dos professores e estamos tratando, também, da resignificação de todo o contexto educacional brasileiro. A docência se viu na condição de ensinar e aprender.

Desse modo, assim como proposto pela escola, a professora M.L. desenvolve aulas assíncronas pelo grupo de *WhatsApp* por meio de atividades do Projeto Letrar + JP, postagem de vídeos do *Youtube* que se ajustam aos conteúdos desenvolvidos e através de aulas síncronas pelo *Google Meet* uma vez por semana. De acordo com a professora, apesar de todo o empenho, sente-se desmotivada por não conseguir alcançar todos os alunos; realiza atendimento individual para suprir a demanda das crianças que não podem participar das aulas síncronas e tirar as dúvidas das famílias em relação ao acompanhamento das atividades dos seus filhos, mesmo assim, deixa explícito o desejo de retornar presencialmente, pois se apresenta muito preocupada com a aprendizagem dos educandos.

Em relação à aluna surda A.N. da sua turma, identificou que a criança não conseguia acompanhar as atividades propostas pelo projeto do município e passou a realizar atividades adaptadas juntamente com o intérprete. Segundo a professora M.L.

[...]cada criança tem o seu tempo e com o surdo não é diferente. Quando eu recebi A.N. em minha turma esse ano, percebi que mesmo sem ter domínio da língua de sinais, ela é uma menina muito esperta e tem uma percepção visual muito boa, mas sabemos que ela ainda precisa avançar muito e não adianta a gente querer jogar os conteúdos se ela não vai acompanhar. Essa pandemia foi muito difícil para mim, pois trabalhar com aluno(a) surdo(a) a distância é muito complicado. (M.L., 2021)

Percebeu ainda que a criança não conseguia se concentrar nas aulas síncronas oferecidas à turma, desse modo, depois de acordado com a gestão, com a professora da sala de recursos, com o intérprete e com a mãe da aluna, passou a realizar um atendimento individualizado semanalmente pelo *Google Meet*, que acontece às terças-feiras às 10h00, com duração de 45min, o que não a impede de participar das aulas com a sua turma, visando interação com o grupo.

Figura 19 – Entrevista com a professora da sala regular



Fonte: Print de Entrevista com a professora da sala regular do 3º ano, via Aplicativo *Google Meet* (2021).

Segundo a professora M.L. a interação para a criança surda se apresenta como relevante, mas o atendimento individualizado foi uma estratégia necessária para atender a aluna A.N. que não estava acompanhando as aulas com a turma:

[...] a princípio, eu não queria fazer o atendimento da aluna A.N. a parte, porque acredito que a socialização para a criança surda é muito importante, mas quando eu vi que ela não acompanhava o material do projeto, percebi que o material para ela deveria ser diferente, eu até tentei, mas foi necessário reservar um tempo só para ela, até porque o material dela é adaptado, porque os surdos precisam aprender duas línguas e isso vai fazer uma grande diferença na vida deles [...]. (M.L., 2021)

As aulas versam sobre todas as disciplinas do currículo proposto ao referido nível de ensino, com atividades adaptadas em Libras que visam atender à condição linguística da criança. A professora e o intérprete preparam as atividades, de modo que sejam atrativas para a criança e que incentivem sua interação. Participam da aula: a professora, que ministra a aula conduzindo o momento; a mãe da criança que serve de mediação entre a professora, o aparelho tecnológico e a atividade impressa e o intérprete F.I.₁ que compartilha a tela do material produzido pelo *Google Meet* e faz a mediação/interação entre a professora e a criança surda interpretando via recurso tecnológico. De acordo com Garcia et al (2012, p. 133, *grifos dos autores*),

[...] É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (*por meio de e em diferentes linguagens e mídias*), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam *protagonistas* da sociedade em que vivem.

Como pudemos comprovar, foram inúmeros os caminhos percorridos para diminuir as distâncias e dificuldades encontradas, e esse fato diz muito acerca do esforço empreendido pelos docentes para a manutenção do elo entre escola e aluno. Como vimos, para os professores a ressignificação se materializa a partir da aceitação e da busca pelo novo. Em Freire (1996, p. 28) “[...] o conhecimento do novo supera outro que antes foi novo e se tornou velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã [...]”. Dito isto, podemos compreender que não existe limite entre o que sabemos e o que precisaremos aprender, é mais uma discussão situacional e, principalmente, de estar disposto para descortinar aquilo que é novo para cada um.

5.3.4 Caracterização dos intérpretes de Libras

Participaram, da presente pesquisa, 02 (dois) intérpretes de Libras, que desenvolvem atividades junto com a professora da sala de aula regular, com o objetivo de acompanhar o surdo no âmbito educacional na intermediação da comunicação entre ele e o meio em que está inserido. Como forma de resguardar o sigilo na identificação dos intérpretes pesquisados, utilizaremos as siglas FI₁ e FI₂ que se referem à primeira letra do nome de cada participante, seguida da letra “I” de intérprete, assim como a sequência subscrita dos algarismos 1 e 2. A

função do intérprete em sala de aula está oficializada no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispondo acerca da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que prevê, em seu Art. 2º, o conceito de pessoa surda como “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]” (BRASIL, 2005).

Assim, como uma das formas de contribuir com a inclusão e proporcionar as interações comunicativas do surdo nesse espaço educacional, o referido decreto disciplina a obrigatoriedade do profissional tradutor/intérprete de Libras, presente na sala de aula onde houver um(a) aluno(a) surdo(a) em escola regular, como maneira de favorecer sua aprendizagem (QUADROS, 2004). A presença do profissional intérprete de Libras é uma das formas que o(a) aluno(a) surdo(a) tem para interagir nas atividades ocorridas no dia a dia educacional. Para darmos início às observações em sala de aula, realizamos entrevista no dia 24 de março de 2021 às 19 horas, com os intérpretes das turmas selecionadas para essa pesquisa. Participaram, do momento, além dos dois intérpretes, a pesquisadora e a professora da sala de recursos. A reunião ocorreu pelo *Google Meet* e foi gravada.

A fala foi iniciada pela pesquisadora, que se apresentou e fez a exposição do objeto de pesquisa, seus objetivos e a documentação legal para a realização da referida pesquisa. Em seguida, a professora da sala de recursos fez a apresentação dos intérpretes e damos início à conversa, que foi descontraída e muito produtiva. Os intérpretes mostraram-se bastante receptivos em contribuir com a pesquisa e tiveram a sensibilidade de descrever um pouco das suas atribuições e como estão contribuindo nesse período de atividades remotas.

A conversa teve continuidade com a fala do F.I.₂ que iniciou com sua apresentação, informando que atua como intérprete de Libras há 10 (dez) anos no município de João Pessoa. É formado em Letras com habilitação em língua brasileira de sinais, mas não atua como professor. Informou, ainda, que o desenvolvimento do trabalho com atividades através das tecnologias surgiu com a necessidade de a escola se adequar, em todas as esferas, ao novo contexto social vivenciado.

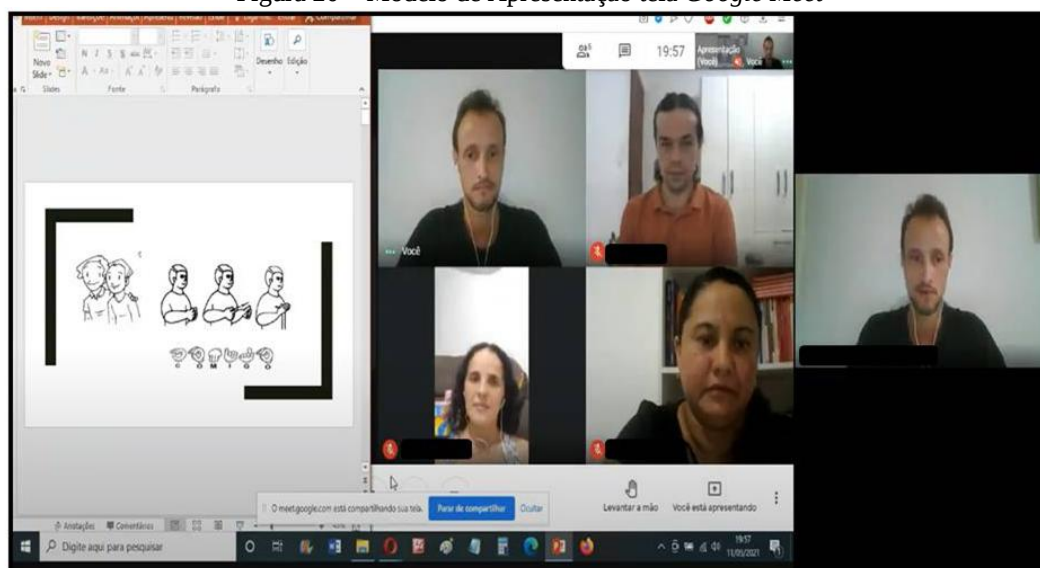
Em sua fala, F.I.₂ relata que “*G.R. é um menino muito inteligente e aprende com muita facilidade, mas precisa estar sendo constantemente motivado*” (F.I.₂, 2021) e, como no início do contexto pandêmico e do ERE, as atividades eram entregues impressas aos alunos especiais de forma adaptada, ele passou a realizar pequenos vídeos com o objetivo de chegar mais próximo ao aluno, no entanto, de acordo com F.I.₂, apesar dos esforços empreendidos,

percebia que não estava ocorrendo nenhuma produtividade, pois como os(as) alunos(as) surdos(as) estão em processo de aquisição da língua de sinais e a base dessa aquisição é, principalmente, o contato físico e o visual, nesse caso, o distanciamento social trouxe muitos entraves.

Desse modo, conversando com a família, o F.I.₂ nos relata que o aluno não estava se desenvolvendo e, além disso, já estava esquecendo alguns sinais básicos, assim *“preparei umas fichas com os sinais dos objetos da casa, para colar nos móveis, como: armário, geladeira, televisão, etc., para que a família também pudesse interagir com a criança”*(F.I.₂, 2021), mas ainda assim, de acordo com o intérprete, percebia que não era suficiente e isso passou a inquietá-lo e, em conversa numa reunião de planejamento com a equipe pedagógica, e posteriormente com a família, passaram a oferecer aulas de Libras através do aplicativo *Google Meet*, uma vez por semana. As aulas ocorrem todas às quartas-feiras das 9h30 às 10h30 (duração de 1 hora de aula). De acordo com F.I.₂ *“foi a alternativa que surgiu, vem surtindo efeito e dando bons frutos”*(F.I.₂, 2021).

Nesse ínterim, surge outro desafio, pois os intérpretes perceberam que durante as aulas síncronas *“as crianças utilizam celular e quando compartilhamos a tela pelo Google Meet a nossa imagem ficava muito pequena e os alunos não conseguiam visualizar muito bem a interpretação”*(F.I.₂, 2021), desse modo, para minimizar essa barreira, os intérpretes aprenderam uma nova técnica que foi a de dividir a tela do computador e orientaram as famílias a utilizarem o celular na horizontal, como exemplificado na figura abaixo.

Figura 20 – Modelo de Apresentação tela *Google Meet*

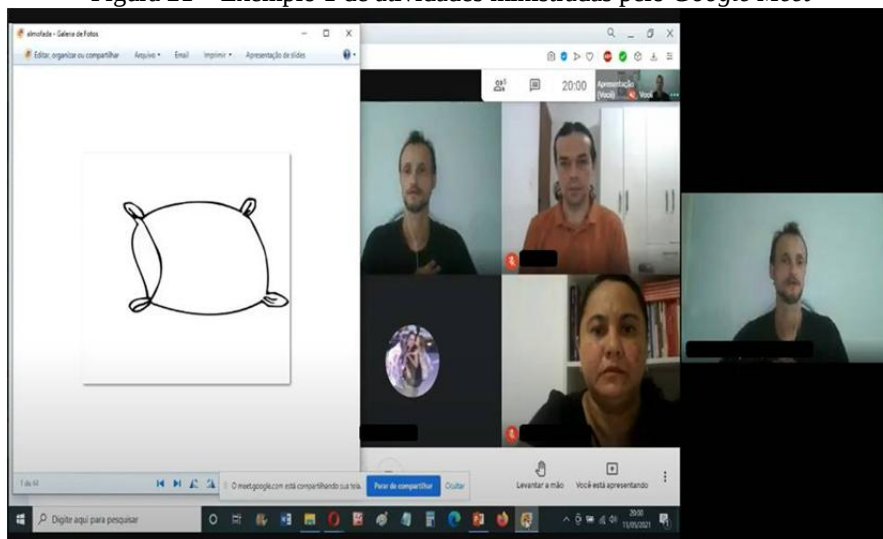


Fonte: Print da Entrevista com Intérpretes via Aplicativo *Google Meet*, 2021.

Dividir a tela do aplicativo *Google Meet* foi uma das estratégias planejadas pela equipe pedagógica, que teve como objetivo minimizar uma das barreiras das aulas ministradas de forma *online*. Ademais, as aulas são planejadas pelos intérpretes, apresentadas à professora da sala de recursos e, sendo aprovadas, são aplicadas às crianças surdas.

São aulas que visam resgatar/relembrar os sinais de Libras que os alunos haviam esquecido e ensinar/apresentar novos sinais de libras dos objetos do dia a dia, sua datilologia e a escrita da língua portuguesa. Segue uma ilustração de como isso ocorre na aula.

Figura 21 – Exemplo 1 de atividades ministradas pelo *Google Meet*



Fonte: Print da conversa com os Intérpretes via Aplicativo *Google Meet*, 2021.

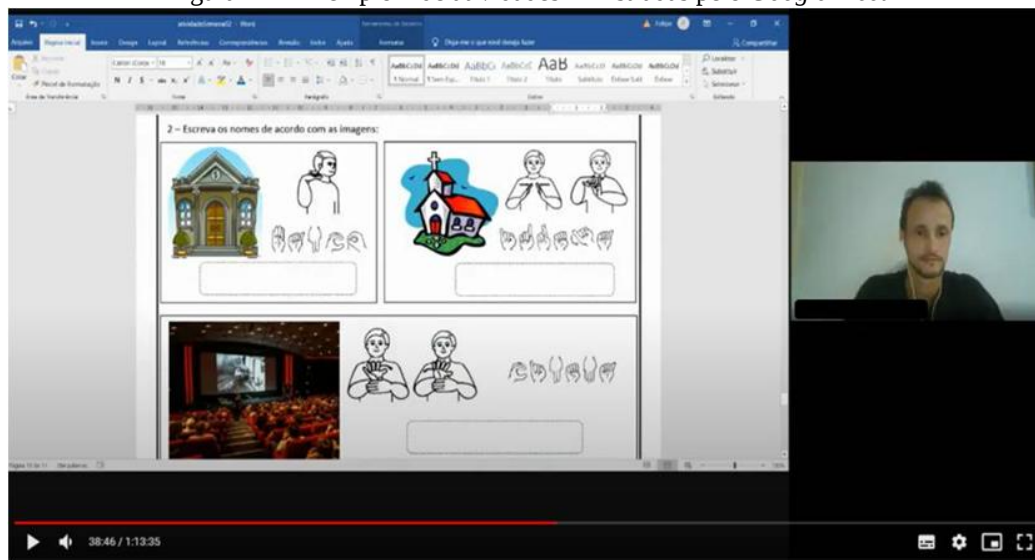
Segundo F.I.₂, com essas estratégias, o aluno G.R. está conseguindo evoluir e participar das aulas sem muitas distrações. Relata, ainda, que algumas vezes o aluno realiza chamadas de vídeos para conversar assuntos do dia a dia e, com isso, percebe que as tecnologias utilizadas entre eles têm diminuído o distanciamento proposto pela pandemia. Percebe também que, após as aulas descritas, a criança se sente motivada para interagir com a outra criança surda e mostra interesse em aprender novos sinais da sua língua materna.

O intérprete F.I.₂ relata, além disso, que para a realização da adaptação das atividades, utiliza o dicionário Capovilla¹⁰, uma vez que é acessível, pois tem como baixá-lo gratuitamente em PDF pela internet e acredita ser um dicionário bem completo por apresentar,

¹⁰ Dicionário da Língua de Sinais do Brasil que apresenta a definição do significado do sinal e dos verbetes, ilustrações e a descrição detalhada da forma do sinal, além de exemplos ilustrativos do uso funcional apropriado do verbete em frases e a especificação do escopo de validade geográfica em relação aos estados brasileiros.

de forma detalhada, o sinal, tanto de forma ilustrativa como sua variação linguística em alguns estados brasileiros. A seguir, no exemplo 2, temos a ilustração (Figura 22) de uma aula adaptada em que se utiliza o dicionário citado.

Figura 22 – Exemplo 2 de atividades ministradas pelo Google Meet



Fonte: Print da conversa com os Intérpretes via Aplicativo Google Meet, 2021.

O intérprete de Libras F.I.₂ encerra a sua fala relatando que sempre procura desenvolver atividades com os(a) surdos(as) de forma interativa e que seja visualmente atrativa à condição linguística do surdo. Afirma que

Nós sabemos que esse não é o trabalho do intérprete de Libras, mas sabemos também que o surdo possui um atraso linguístico que se evidenciou bastante nesse período de pandemia, e nos sensibilizamos com toda essa situação, pois muitos surdos se sentem sozinhos dentro dos seus próprios lares, então, todo esse esforço que está sendo realizado pelos intérpretes tem o objetivo de contribuir com o trabalho da professora da sala de aula. (F.I.₂, 2021)

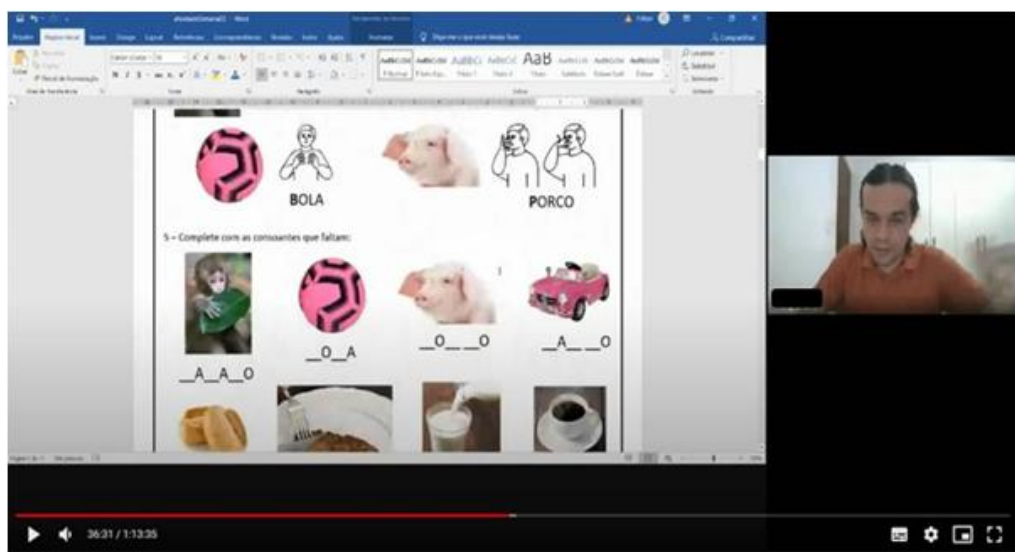
O intérprete F.I.₁ fez o curso de Libras na FUNAD e atua como intérprete há 12 (doze) anos, sempre faz cursos de aperfeiçoamento e acompanha a aluna surda pesquisada desde o 1º ano do Ensino Fundamental, quando a referida aluna foi matriculada na escola. Percebe que a criança sente muita dificuldade em memorizar os sinais em Libras e que nesse período de pandemia com as atividades remotas no formato que foi realizado no ano de 2020, apenas com as atividades impressas e explicações da professora pelo grupo de *WhatsApp*, notou que a criança regrediu em sua aquisição

Sabemos que quando um surdo chega na sala, ele nunca acompanha realmente a turma, porque ele precisa conhecer a Libras para acompanhar as explicações da professora, então ele tem que aprender duas línguas simultaneamente, assim, vai ocorrendo uma perda que vai aparecendo com o passar dos anos e esse afastamento da língua de sinais para A.N. no ano de 2020 foi muito prejudicial. (F.I.₁, 2021)

Entretanto, com a proposta dos atendimentos via TDIC, de acordo com F.I.₁, a aluna tem apresentado um excelente desempenho, participa das aulas de forma motivada e interage bastante tanto nas aulas individuais com a professora da sala regular, quanto nas aulas de Libras oferecidas pelos intérpretes.

Segundo F.I.₁, a professora encaminha, semanalmente, as atividades que vai trabalhar com a turma e ele realiza as adaptações, de modo a atender às necessidades da aluna surda. Busca preparar um material bastante atrativo visualmente, apresentando a figura, o sinal em Libras e a datilologia, de modo que a criança possa participar ativamente da aula, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 23 – Exemplo de atividades adaptadas pelo intérprete de Libras



Fonte: Print da Entrevista com os Intérpretes via Aplicativo Google Meet, 2021.

A seguir, descreveremos os instrumentos utilizados em nossa coleta de dados para atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa.

5.4 Instrumentos utilizados

Como instrumento para o alcance dos nossos objetivos, utilizamo-nos de estudos bibliográficos acerca da surdez, multimodalidade, Atenção Conjunta e FVA / FVNexA em tempo de ERE, como também, realizamos conversas individuais com os pesquisados e responsáveis, a fim de apresentar o nosso objeto de estudo e delinear o perfil de cada participante. Como descrito anteriormente, as conversas/entrevistas com os participantes da pesquisa, ou seja, professora da sala do AEE, professora de sala regular, responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a) e com os intérpretes ocorreram de forma bastante informal, com o objetivo de realizar a identificação do perfil dos participantes.

Os momentos foram agendados pelos próprios participantes da pesquisa, levando em consideração a sua disponibilidade e ocorreram através do *Google Meet* com a realização de gravações para a realização de consultas futuras como forma de embasar o nosso escrito.

Em seguida, realizamos observações em sala de aula remota de forma síncrona, com gravações através do *Google Meet* na turma do 3º ano e no atendimento realizado pelos intérpretes às crianças surdas.

As observações síncronas foram realizadas semanalmente, nos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2021. As aulas observadas e gravadas ocorreram nas terças-feiras às 10h00min, com a professora da sala regular, com duração de aproximadamente 45 minutos, e nas quartas-feiras com os intérpretes de Libras, com duração de aproximadamente 1 hora.

Nas terças-feiras as aulas ocorriam como estratégia para atender à aluna A.N. através de atendimento individualizado, que foi proposto pela professora da sala regular, com o objetivo de tentar minimizar sua dificuldade de aprendizagem, uma vez que a aluna não estava conseguindo acompanhar as aulas propostas para a turma, cujos alunos utilizavam os cadernos de atividades do Projeto Letrar + JP.

Participavam, desse momento, a aluna surda e sua mãe, a professora da sala regular, o intérprete de Libras e a pesquisadora. Para minimizar as distrações, a pesquisadora participava com a câmera do aplicativo desligada. A criança utilizava dois aparelhos de celular, um para fixar a tela na atividade compartilhada e outro para fixar a tela no intérprete e, assim, visualizar melhor a atividade.

As atividades eram encaminhadas em blocos para a mãe, com antecedência, para a realização da impressão colorida a serem realizadas juntamente com a professora e com o intérprete, como mediador realizando a tradução da língua. Eram atividades adaptadas à condição linguística da aluna surda, com figuras grandes, coloridas e o sinal da língua de sinais ao lado para que a criança o visualizasse. Em algumas atividades também havia o nome

escrito em Língua Portuguesa e/ou a datilologia e contemplavam todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Não foi possível a realização da observação na turma do aluno surdo G.R. do 4º ano, uma vez que o professor estava afastado para licença médica, assim, o aluno participava apenas das aulas realizadas nas quartas-feiras com os intérpretes.

As aulas com os intérpretes também ocorriam semanalmente, nas quartas-feiras às 09h30min, com duração de 1 hora e 30 min. Participavam, dessa aula, as duas crianças surdas, os dois intérpretes, a pesquisadora e, algumas vezes, a professora da sala de recursos. As observações foram gravadas para posterior revisitação.

As referidas aulas tinham, como objetivo, promover a aquisição da Língua Portuguesa e da língua de sinais, revisar os sinais trabalhados que haviam sido esquecidos pelo(a) surdo(a) e apresentar novos sinais, além do mais, o momento servia de interação entre os surdos participantes da aula e de treino de fluência na Libras.

As aulas foram gravadas pelo próprio *Google Meet* através de conta institucional da pesquisadora, no entanto, como nas gravações pelo referido aplicativo destacam-se apenas os participantes que produzem som, e geralmente os surdos desligam o microfone para evitar o som do ambiente, nessas gravações eles não apareciam, o que inviabilizou a proposta da verificação das cenas para análise como forma de alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, como forma de alternativa para resolver o problema identificado, as gravações foram realizadas pelo canal do *Youtube* da pesquisadora, criado especialmente para a transmissão dessas gravações, o que teve um resultado positivo. Desse modo, as gravações ficaram com o *layout* ilustrado na imagem abaixo.

Figura 24 – *Layout* da gravação da tela *Google Meet* e transmitida pelo *Youtube*



Fonte: Print da aula realizada pelo *Google Meet* e transmitida pelo *Youtube*, 2021.

A observação proporciona, ao pesquisador, um contato mais direto com o objeto pesquisado e desempenha um papel de destaque dentro do processo a partir das observações realizadas dentro do contexto vivenciado, de modo que foi possível refinar a nossa percepção acerca do objeto pesquisado e, assim, selecionar as cenas para as transcrições.

5.5 O corpus

O *corpus* da pesquisa em tela foi coletado em aulas realizadas em tempos de pandemia da Covid-19, portanto, em aulas remotas, ministradas através de recursos tecnológicos e ferramentas virtuais; a saber, para a coleta de dados, utilizamos as ferramentas virtuais: *WhatsApp* através do grupo para a comunicação com as crianças e com os responsáveis, *Google Meet* para a chamada de vídeo e realização da aula, bem como sua gravação e o *Youtube* para a transmissão simultânea, conforme citado anteriormente.

O material coletado será disponibilizado para o LAFE como forma de contribuir para o acervo do *corpora* do laboratório, ampliando o campo de pesquisa da Aquisição da Linguagem em relação à criança surda para as pesquisas futuras.

No Quadro 05, exposto abaixo, segue uma visão geral e descrição detalhada do corpus coletado durante as nossas observações.

Quadro 05: *Corpus* da pesquisa

(Continua...)

AULA	Data	Duração	Descrição da Aula	Participantes
AULA 01	14.04.2021	1h21min24seg	Apresentação de imagens para a realização do sinal em Libras	Aluna surda A.N. Aluno surdo G.R. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI2 Pesquisadora
AULA 02	05.05.2021	1h10min40seg	Reconhecimento dos membros da família – sinal em Libras	Aluno surdo G.R. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI2 Pesquisadora
AULA 03	12.05.2021	47min 56 seg	Verbo – Ações	Aluna surda A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI2 Pesquisadora
AULA 04	26.05.2021	58min 54seg	Língua Portuguesa: Interpretação texto Resolução de problemas com matemática – Adição, subtração Sistema monetário brasileiro	Aluna surda A.N. Mãe da aluna A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ Pesquisadora Professora da sala regular
AULA 05	02.06.2021	1h06min17seg	Jogo da força com objetos	Aluna surda A.N. Aluno surdo G.R. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI2 Pesquisadora Professora do AEE

Quadro 05 Corpus da pesquisa

(Conclusão)

AULA	DATA	DURAÇÃO	TEMA	PARTICIPANTES
AULA 06	08.06.2021	44min19seg	Atividade de Interpretação textual	Aluna surda A.N. Mãe da aluna A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ Pesquisadora Professora da sala regular
AULA 07	09.06.2021	55min26seg	Jogo de Adivinhação	Aluna surda A.N. Aluno surdo G.R. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI ₂ Pesquisadora Professora do AEE
AULA 08	16.06.2021	35min35seg	Partes do corpo	Aluna surda A.N. Mãe da aluna A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ Pesquisadora Professora da sala regular
AULA 09	17.06.2021	45min33seg	Matemática – Medida de Tempo – Hora (Relógio)	Aluno surdo G.R. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI ₂ Pesquisadora
AULA 10	14.07.2021	32min06seg	Brincadeiras folclóricas – Escrita de palavras e frases	Aluna surda A.N. Mãe da aluna A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ Pesquisadora Professora da sala regular
AULA 11	15.07.2021	59min16seg	Olimpíadas de Tóquio	Aluno surdo G.R. Aluna surda A.N. Intérpretes de Libras FI ₁ e FI ₂ Pesquisadora
AULA 12	20.07.2021	52 min 16seg	Resolução de problemas com adição e subtração	Aluna surda A.N. Mãe da aluna A.N. Intérpretes de Libras F.I. ₁ Pesquisadora Professora da sala regular

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme apresentado no quadro acima, o presente *corpus* é composto por 12 (doze) aulas que foram observadas durante os meses de abril, maio, junho e julho. As aulas de forma síncrona eram realizadas semanalmente, ministradas nas terças-feiras pela professora da sala de aula regular do 3º ano, e dela participavam: a aluna surda A.N.; a mãe da aluna surda; o intérprete de Libras F.I.₁ e a pesquisadora.

A professora abordava, nas aulas, os mesmos conteúdos trabalhados na turma, de forma adaptada à condição linguística da criança. O atendimento ocorria de forma individualizada, uma vez que foi percebido que a criança surda A.N. não se concentrava na aula coletiva e por utilizar o aparelho celular, as imagens ficavam muito pequenas para visualização, ademais, também sentia dificuldade em acompanhar os *slides* expostos pela professora e visualizar o intérprete que realizava a tradução da aula, simultaneamente.

O aluno G.R. é aluno matriculado na turma do 4º ano e o professor da sala regular estava de licença médica, conforme informado anteriormente, assim, não sendo possível a participação da aula no mesmo formato direcionado à criança A.N.

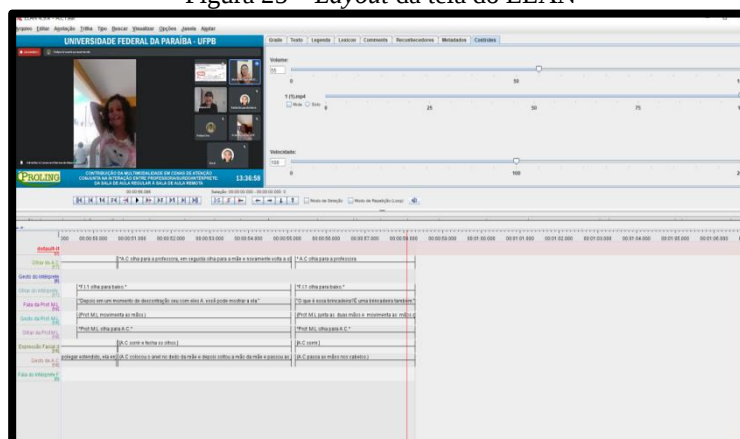
Nas quartas-feiras, as aulas eram ministradas pelos intérpretes de Libras com a proposta de trabalhar a língua de sinais com os surdos acompanhados por eles, a saber, o aluno G.R. e a aluna A.N. Destarte, eles abordavam conteúdos diversos como forma de reforçar a língua de sinais, proporcionando o contato dos surdos com a língua e apresentando novos sinais com o intuito de ampliar o vocabulário do surdo, principalmente, em sua língua materna. Participaram do referido momento, a criança surda A.N., a criança surda G.R., os intérpretes de libras F.I.₁ e F.I.₂, a pesquisadora e, algumas vezes, a professora da sala de sala do AEE.

Desse modo, a partir das observações realizadas e da gravação das videoaulas, foram selecionadas as cenas para análise, de acordo com o nosso objetivo, conforme descrito no tópico a seguir.

5.6 Seleção das cenas para a análise

Para análise dos dados, foram selecionadas 04 (quatro) cenas de gravações de aulas ministradas pelo aplicativo *Google Meet* e transmitidas pelo *Youtube*, que foram realizadas durante os meses de abril, maio, junho e julho. Para tanto, foi necessário rever todos os vídeos e identificar as cenas que contemplavam as possíveis respostas aos nossos questionamentos, bem como aquelas que atingissem os objetivos propostos em nossa pesquisa.

As cenas foram analisadas pelo *software ELAN* (Eudico Linguistic Annotator), ferramenta que possibilita a criação de anotações, a edição, a visualização e a busca de anotações através de vídeo e áudio simultaneamente. A referida ferramenta foi utilizada com a finalidade de obter resultados mais precisos em relação ao objeto de estudo. Para melhor compreensão, compartilhamos o *layout* dessa ferramenta na figura abaixo.

Figura 25 – *Layout da tela do ELAN*

Fonte: *Print da tela inicial do ELAN, 2021.*

Com a seleção das cenas e de posse de suas transcrições, bem como dos demais dados coletados durante a realização da referida pesquisa, iniciamos as análises dos dados que estão descritas no capítulo que segue.

As duas primeiras cenas selecionadas para esse momento referem-se a uma aula ministrada pelos intérpretes de Libras que ocorreu no dia 12 de maio do corrente ano, e abordou o conteúdo de linguagem “verbo” através da definição de “ações” realizadas por pessoas e animais, com o objetivo de ensinar o sinal da ação em Libras, contribuindo, também, para ampliação do vocabulário da criança surda. Participaram, da referida aula, os dois intérpretes de Libras, a aluna A.N. e a pesquisadora (com a câmera desligada). A responsável pelo aluno G.R. justificou a sua ausência na aula, via grupo de *WhatsApp*.

Desse modo, a aula foi conduzida com o auxílio de *slides*, confeccionados pelos próprios intérpretes de Libras. A referida cena possui 1 min e 23 seg e foi dividida em: Cena 01-seção 01 com o tempo de 56 seg e Cena 02-seção 02 com duração de 27 seg.

A terceira cena selecionada, nomeada com Cena 02, possui 59 seg e foi realizada no dia 17 de junho de 2021, refere-se à 9ª aula observada, teve duração de 45 min e 33 seg, tendo sido abordado o conteúdo de Matemática – medida de tempo: Horas. Participaram da aula: o aluno surdo G.R.; os dois intérpretes de Libras; a pesquisadora com a câmera desligada; a responsável pela aluna A.N. justificou a sua ausência. A aula foi conduzida com o auxílio de um relógio grande de parede para melhor visualização.

A quarta cena selecionada possui 50 seg e faz parte da aula nº 11, realizada no dia 15 de julho do ano em curso, e possui 59 min e 16 seg. Trata-se de uma aula realizada com os intérpretes de Libras que abordaram o tema Olimpíadas de Tóquio, utilizando-se de *slides* para a condução da aula citada. Participaram da aula o aluno G.R., a aluna A.N, os dois intérpretes de Libras e a pesquisadora com a câmera desligada.

6 PRODUÇÕES GESTUAIS EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA DURANTE O PERÍODO DE ERE

No capítulo que segue, discorreremos acerca das análises e tratamento dos dados obtidos mediante o material coletado durante a realização da pesquisa, visando identificar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta nas interações entre a criança surda e a professora monolíngue e/ou intérprete de Libras no contexto de aula remota.

Conforme exposto no capítulo anterior, utilizamos, como instrumentos para a referida coleta de dados: 1) entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, a saber: as responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a), professora e intérpretes de Libras e 02) observação e gravações em sala de aula remota, via ferramenta virtual *Google Meet*.

Para tanto, a referida análise está dividida em 02 (duas) seções. Na primeira seção, discutimos acerca das falas dos(as) pesquisados(as), que foram coletadas durante a entrevista semiestruturada realizadas pelo *Google Meet* e gravadas para revisitação posterior. O principal objetivo desse momento foi a realização da caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados, ademais, verificar como são desenvolvidas as atividades com vistas à Aquisição da Linguagem e compreender como ocorre a aquisição tardia tanto da Língua Portuguesa, quanto da língua de sinais, que, embora não seja objeto explícito da nossa pesquisa, esse fator é de grande relevância dentro do objeto pesquisado.

Na segunda seção, adentramos nas análises das cenas transcritas que foram retiradas das aulas observadas e gravadas, realizadas através dos momentos síncronos, como parte das atividades remotas que ocorreram pelo *Google Meet* durante o período de pandemia da Covid-19. Os referidos dados foram coletados nos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2021. Assim, selecionamos 04 (quatro) cenas, 02 (duas) com a criança A.N., e 02 (duas) com a criança G.R., com o objetivo de observar e identificar a ocorrência dos gestos e demais elementos multimodais que dão sustentação às produções interativas nas cenas de Atenção Conjunta entre os(as) alunos(as) surdos(as) e os intérpretes de Libras e/ou a professora da sala regular, compreendendo a importância da multimodalidade no processo aquisicional do sujeito surdo.

Como mencionado anteriormente, as nossas análises estão pautadas no referencial teórico que parte dos estudos de Ávila-Nóbrega (2010; 2018); Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012; 2015); Cavalcante (1994; 2009; 2021); Costa Filho (2011; 2016); Matos (2020); Rojo

(2012), dentre outros que nos serviram de subsídio para o alcance dos nossos resultados. Desse modo, segue a análise dos dados das seções citadas.

6.1 As vozes dos pesquisados: análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas com os participantes direto da pesquisa, a saber: a professora da sala de recursos; a professora da sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; os dois intérpretes e os responsáveis do(a) aluno(a) surdo(a). Não foi possível a realização da entrevista com o professor da turma do 4º ano, posto que estava em gozo de licença médica.

Devido às recomendações da OMS acerca do distanciamento social, os encontros foram realizados *online* através da FVNexA *Google Meet*, ferramenta que foi utilizada com dados de login de uma conta institucional que permite gravação – nosso caso.

Assim, as entrevistas foram agendadas e realizadas durante os meses de março e abril do ano de 2021, de acordo com a disponibilidade de horário dos pesquisados, para tanto, todos os momentos ocorreram no horário da noite.

Dentro da nossa pesquisa, esse momento foi de grande relevância, haja vista que, por meio dele, foi possível traçar os perfis dos sujeitos pesquisados e conhecer um pouco da realidade de cada um. Para tanto, utilizamos 02 (dois) materiais distintos: um para os professores e intérpretes de Libras e outro para os responsáveis do(a) aluno(a) surdo(a), nesse caso, as mães das crianças.

De acordo Minayo (2015, p. 63), na pesquisa qualitativa “[...] a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial[...]”, ademais, no trabalho de campo, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados e tem, como matéria-prima, a fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2015, p. 63).

A título de informação e sedimentação para a nossa pesquisa, a seguir apresentamos algumas das respostas dos nossos entrevistados, no entanto, esta seção do trabalho tem interesse exclusivo de apresentar algumas manifestações, sem foco na finalidade analítica, uma vez que o objetivo principal do nosso estudo é a análise das cenas selecionadas nas observações em sala de aula remota no ambiente virtual, visando analisar os elementos multimodais que dão sustentação a Atenção Conjunta.

Nas entrevistas, deixamos os participantes bem à vontade para compartilhar um pouco das suas vivências com o(a) aluno(a) surdo(a); assim, no material destinado às professoras e

aos intérpretes de Libras, destacamos 02 (duas) perguntas principais: 01 – Há quanto tempo você trabalha com o(a) aluno(a) surdo(a) e como ocorreu esse desejo de desenvolver esse tipo de trabalho? 02 – Como são desenvolvidas as atividades com os(as) alunos(as) surdos com vistas à aquisição da língua de sinais e da Língua Portuguesa, tanto no presencial, como nesse período de atividades remotas?

No material destinado aos responsáveis pelas crianças surdas, também, utilizamos 02 (duas) questões: 01 – Qual a idade da criança no momento da descoberta da surdez? Questão – Por que a família optou pela língua de sinais?

As perguntas foram respondidas ao longo da conversa, que durou entre 30 (trinta) e 60 (sessenta) minutos, com cada participante.

6.1.1 As vozes das professoras e intérpretes de Libras

Nessa seção, tratamos como P1 P.M., a professora da sala de recurso que realiza Atendimento Educacional Especializado com os(as) alunos(as) surdos(as), e com P2 M.L, a professora da sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A sigla utilizada trata-se, como mencionado anteriormente, das letras iniciais dos nomes das referidas professoras, precedidas da letra P1 e P2 fazendo referência à sua condição de professora 1 e professora 2 e, em relação aos intérpretes, utilizamos a sigla F.I.₁ e F.I.₂, tendo em vista que a letra F refere-se à primeira letra do nome de cada intérprete que, coincidentemente, é a mesma, seguida da letra I de intérprete.

Dito isto, seguem as respostas da primeira pergunta, a saber: no Quadro 06, transcrevemos as respostas das professoras pesquisadas, que ocorreram no dia 16 de março de 2021 com a P1 P.M, com duração de 27 min. e 49 seg., e, no dia 30 de março de 2021 com P2 M.L, com duração de 51 min. e 08 seg.

A entrevista com os 02 (dois) intérpretes participantes da pesquisa ocorreu no mesmo dia e horário, ou seja, foi um momento coletivo e a professora da sala de recursos também esteve presente. O momento aconteceu no dia 24 de março de 2021 e teve duração de 01 hora, 13 min. e 35 seg.

As respostas das entrevistas foram transcritas de forma fidedigna e seguem abaixo, conforme Quadro 06 com respostas das professoras, e Quadro 07 com as respostas dos intérpretes, consecutivamente, referente à questão 01 **(01 – Há quanto tempo você trabalha com o(a) aluno(a) surdo(a) e como ocorreu esse desejo de desenvolver esse tipo de trabalho?)**

Quadro 06: Respostas das professoras referentes à questão nº 01 da entrevista

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1 P.M.	<i>Essa escola para mim foi um grande achado e um divisor de águas em minha vida e em minha formação acadêmica. Iniciei aqui quando ainda estava cursando a graduação em Pedagogia, quando realizei meu estágio supervisionado e fui convidada pela diretora para atuar como cuidadora. Depois de alguns anos, fui convidada para atuar como professora da sala de recursos, desse modo, atuo com alunos especiais desde 2012, na época éramos escola polo para surdo e lá haviam mais de 50 alunos surdos matriculados na escola. Para mim, foi uma experiência importante em meu currículo. Eu não sabia nada de libras, fiz um curso na FUNAD e no dia a dia, no chão da escola com o contato diário com os alunos eu fui aprimorando a língua, fui aprendendo sabe? Todos os dias eu aprendo um pouco mais e o importante é não colocar a deficiência em primeiro lugar. A cada dia me encanto mais com o desempenho dos alunos, é um trabalho desafiador, ainda mais nesse período de atividades remotas, pois a interação, o presencial é muito importante para o trabalho com o surdo, pois é um trabalho olho no olho, porque o surdo é muito visual, enfim, busco oferecer o melhor de mim no que estar ao meu alcance.</i>
P2 M.L.	<i>Pois bem, eu fiz o concurso da prefeitura em 2007, mas inicialmente, fui encaminhada para uma outra escola, só depois solicitei transferência para essa escola atual. Acho que cheguei em 2010, trabalhei um ano como professora e depois fui para a gestão, acho que fiquei como gestora uns 7 ou 8 anos, foi uma experiência encantadora, porque eu sempre gostei de trabalhar com alunos surdos, antes disso, já havia tido a experiência na outra escola com um aluno, mas não é igual, porque nessa escola nós tínhamos uma verdadeira comunidade surda e eles se reuniam para conversar no intervalo, às vezes os intérpretes também participavam e eu sempre procurei interagir com eles. Fiz um curso de Libras e me comunicava bem com eles, mas depois houve a descentralização dos surdos nas escolas e eles passaram a estudar na escola mais próxima a sua casa, assim, fui perdendo um pouco a fluência e já esqueci muitos sinais, porém gosto muito de trabalhar com esse público-alvo, me identifico muito. Não vou dizer que é fácil, na sala de aula, é um trabalho muito difícil, mas encantador, mas me identifico muito e o intérprete também me ajuda muito nas adaptações das atividades, ele é muito bom em tecnologias e temos buscado incluir A.N. em todas as atividades realizadas com a turma. Ela é uma criança muito inteligente e também muito estimulada, principalmente nesse período de atividades remotas, ela ganhou um celular da mãe e tem se envolvido muito nas aulas. Entrei nessa área por acaso, mas me esforço para aprender sempre e não quero mais sair, é um caminho sem volta, quando percebemos que podemos contribuir um pouquinho para o desenvolvimento do surdo em sua língua materna e na Língua Portuguesa.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas respostas das professoras, podemos perceber que ambas desenvolvem trabalho com alunos(as) surdos(as) há um certo tempo e, portanto, possuem experiência no campo da surdez. O fato de a escola possuir educandos(as) surdos(as) matriculados(as) e ter sido escola polo durante alguns anos para alunos(as) com surdez que visam uma educação bilinguista, a incentivaram a procurar o curso de Libras, de modo a conseguir interagir com esses alunos(as) através da língua de sinais.

Outro ponto relevante é o fato de a referida escola se apresentar como inclusiva, pois se torna fator preponderante nessa decisão dos profissionais envolvidos, desse modo, nos reportamos à Ribeiro, Santos e Furtado (2015, p. 93) ao afirmarem que, “[...] para a organização de uma escola bilíngue para surdos, torna-se necessário que seus docentes sejam profissionais bilíngues em contato direto com o aluno surdo [...]”. Portanto, concordamos com

os autores, uma vez que não basta que a escola assegure o acesso à língua de sinais e a reconheça como modalidade linguística, também é necessário que a escola seja o lugar onde o(a) aluno(a) surdo(a) construa e adquira conhecimentos por meio das interações linguísticas com os seus pares e com os demais profissionais da comunidade escolar.

Também merece destaque, tanto na fala da P1 P.M, quanto na fala da P2 M.L, o fato de visualizarem o trabalho com o(a) aluno(a) surdo(a) como “*desafiador*”, isso possivelmente ocorre pela necessidade do aprendizado da língua de sinais por parte dos envolvidos no processo educativo; da realização de adaptações de atividades, uma vez que, sob uma perspectiva bilinguista, o currículo deve ser organizado de modo a garantir o acesso aos conteúdos na perspectiva visual espacial e por se tratar de uma língua com estrutura própria e pouco conhecida pelos ouvintes.

Dito isto, a escola deve ser o espaço de consolidação de conhecimentos e aprendizagem, mas, sobretudo, espaço de ressignificação das práticas diárias, não apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar, e essa é uma prática de fato desafiadora.

Quadro 07: Respostas dos intérpretes referente à questão nº 01 da entrevista

F.I. ₁	<i>Eu sou F.I.₁ tenho graduação em Letras Libras e atuo há 10 (dez) anos como intérpretes de libras. O que despertou em mim o meu desejo pela língua de sinais foi o fato de possuir uma irmã surda e também autista, assim, sempre busquei meios de efetivar a sua comunicação. Minha mãe sofreu muito com a minha irmã, que hoje possui 36 anos de idade. É muito ruim você não compreender o que o outro fala e não poder interagir, se comunicar integralmente, fazer com que o outro lhe compreenda, sabe? E foi daí que aos poucos fui entrando nessa linha de estudo, aprendi libras, inicialmente, para ensinar e me comunicar com a minha irmã. Antes, era tudo muito difícil, a minha irmã não teve acesso à escola regular. E foi isso, aprendi libras, comecei a atuar como intérprete e o fato de contribuir para que os surdos sejam compreendidos me deixa bastante satisfeito em minha profissão.</i>
F.I. ₂	<i>Eu sou F.I.₂ fiz o curso de Libras na FUNAD e atuo como intérprete há 12 (doze) anos na prefeitura de João Pessoa, fui contratado assim que concluí o curso, antes, o acesso aos cursos de Libras eram mais difíceis, então, havia poucos profissionais, assim que terminei o curso, eu fui logo contratado como intérprete, gosto muito da minha profissão, mas sempre faço cursos de aperfeiçoamento, apesar de que, o importante mesmo é o contato diário com a língua, para não esquecermos os sinais. Lá na escola é assim, a gente acompanha um aluno surdo até ele sair da escola, eu gosto dessa dinâmica. Então, estou acompanhando a aluna surda A.N. desde que ela foi matriculada na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental e sempre colaboro com a professora na adaptação das atividades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No ambiente escolar, a figura do intérprete de Libras é Fundamental, uma vez que proporciona a intermediação comunicativa entre o surdo e os ouvintes, quer sejam professores, quer sejam outros alunos. É o profissional que traduz a mensagem de uma língua

oralizada para uma língua sinalizada e vice-versa. Segundo Quadros (2004, p. 27), o intérprete de Libras é aquele,

[...] profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

A função de explicar os conteúdos e planejar as atividades é sempre do professor. O intérprete tem a função de intermediar a interação e o processo de ensino e aprendizagem, ademais, conforme afirma F.I.₂ em resposta à nossa primeira questão: “*...sempre colaboro com a professora na adaptação das atividades*”, essa fala está em consonância com os autores Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 05) para os quais “[...] o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente [...]”.

Um fato que achamos positivo é o acompanhamento do intérprete durante toda a vida escolar da criança na referida escola, conforme afirma F.I.₂: “*[...] lá na escola é assim, a gente acompanha um aluno surdo até ele sair da escola, eu gosto dessa dinâmica. Então, estou acompanhando a aluna surda A.N. desde que ela foi matriculada na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental [...]*”, assim, passam a partilhar acordos interacionais existentes nas relações didáticas.

Na fala de F.I.₂ fica explícita a necessidade da presença de um intérprete durante toda a vida escolar do surdo, desse modo, percebemos que o intérprete é condição de acessibilidade, mas sabemos que apenas a sua presença não é suficiente para que a inclusão ocorra. Para atender ao aluno surdo em suas necessidades, faz-se necessário o envolvimento de toda comunidade escolar, a adequação da metodologia utilizada pelos profissionais, a valorização e o respeito às diferenças (SENA, 2017).

Dito isto, a inclusão do aluno surdo é um grande desafio que é posto às escolas, pois vai além do atendimento em sua condição sociolinguística e a condição da presença do intérprete de Libras, que é de grande relevância, ainda há de se pensar e considerar que esse processo é extremamente complexo, uma vez que, dentro da perspectiva teórica desenvolvida nessa pesquisa, a criança desenvolve a sua linguagem através da exposição com uma determinada língua e, considerando que o surdo, filho de pais ouvintes, na maioria dos casos não possui acesso à língua de sinais, havendo um comprometimento do seu desenvolvimento

linguístico, tendo em vista que uma língua só pode ser apreendida no encontro com o outro, nas interações com o adulto e seus pares.

Segundo Freitas (2014, p. 26) as crianças surdas,

[...] chegam à escola com um atraso linguístico comparadas com outras crianças. Embora já tenham internalizado alguns conceitos na vivência familiar, seu desenvolvimento não se equipara ao do ouvinte, em idade escolar, domina aquilo que Vygotsky chamou de *conceitos espontâneos ou cotidianos* [...].

Vygotsky (1998) denomina como conceitos espontâneos ou cotidianos, os conceitos que são adquiridos e/ou construídos pelo indivíduo no dia a dia nas interações sociais no meio em que vive. Assim, como o surdo geralmente não compartilha em seu ambiente familiar de uma língua comum, cabe à escola uma sensibilização para a construção dos sentidos, da significação e da compreensão do mundo que o cerca.

Dando prosseguimento à nossa entrevista, questionamos os participantes acerca das atividades que desenvolvem com os(as) alunos(as) surdos(as) de modo a contribuir para a aquisição da Língua Portuguesa e Libras tanto no ensino presencial quanto no ERE. Segue o Quadro 08 com as respostas das professoras e o Quadro 09 com as respostas dos intérpretes: 02 – Como são desenvolvidas as atividades com os(as) alunos(as) surdos(as) com vistas a aquisição da Libras e da Língua Portuguesa tanto no presencial como nesse período de atividades remotas?

Quadro 08: Respostas das professoras referente a questão nº 02 da entrevista

(Continua...)

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1 P.M.	<i>O atendimento ao aluno surdo, presencialmente, na sala de recursos ocorre no turno oposto às aulas, com horário agendado, desse modo, cada aluno especial possui dois encontros semanais com duração de 45 min. Sempre o intérprete participa desse momento e as atividades planejadas por mim, também são compartilhadas com os intérpretes. Então, geralmente preparo jogos ou fichas de leitura com a figura e a palavra escrita em língua portuguesa, a gente pede para a criança fazer o sinal e a datilologia, como ainda sinto insegurança nos sinais, o intérprete me auxilia. Ele colabora muito nos momentos das aulas. Procuro sempre trazer algo diferente e dinâmico para que os alunos participem ativamente, agora, nesse período remoto, está tudo muito difícil, muito complicado. Os atendimentos estão retornando agora com todos os alunos especiais de forma virtual, não tem como atender todos os alunos, alguns não possuem internet, outros, os pais trabalham e não tem como acompanhar. Com os surdos está sendo mais tranquilo por causa dos intérpretes que iniciaram um trabalho pelo Google Meet semanal, foi uma ideia bacana e os alunos estão gostando, aí fico mais tranquila. Eu participo sempre que possível, porque são muitas demandas na escola, sabe? Os alunos estão participando e gostando muito. Os pais também estão gostando e a aluna A.N. até ganhou um celular, porque a mãe trabalha e às vezes não tem como acompanhá-la, então, ela mesma entra na aula, está bem independente, você vai ver. G. R. também é bem assíduo nas aulas, ele é muito dedicado. Ele possui um irmão gêmeo com paralisia cerebral e os pais estão fazendo o distanciamento social bem direitinho, temem que um deles peguem o vírus, então, a aula é um refúgio para ele que muitas vezes ficava ocioso. um rico momento de interação.</i>

Quadro 08: Respostas das professoras referente a questão nº 02 da entrevista

(Conclusão)

PROFESSORES	RESPOSTAS
P2 M.L.	<i>No período de aula presencial era tudo mais simples, me refiro em relação à todos os alunos, porque a gente tem como acompanhar de perto o desenvolvimento da criança, o desempenho de cada um. Nesses dois anos letivos de distanciamento, a situação está muito difícil. Alguns alunos participam das aulas pelo google meet, outros, pegam atividades impressas na escola e não me dão retorno. Estamos trabalhando dobrado, eu sempre entro em contato com alguns, realizo atendimento individual, é bem complicado. Alguns pais já me bloquearam no contato do celular, é desse jeito. Com relação à aluna surda A.N., apesar dos problemas enfrentados, está sendo até mais tranquilo, porque a mãe dela é muito esclarecida e colabora bastante. Também tem o intérprete que me ajuda muito com as adaptações das atividades. Quando estávamos no modelo presencial ficava mais fácil dar assistência aos surdos, porque sempre busquei trabalhar com materiais concretos, sempre preparávamos algo diferente com a turma, de modo que os surdos participassem. A turma também tinha aula de libras e conseguia interagir com os surdos. Agora, nesse período de aulas remotas, fica bem complicado dar assistência a aluna A.N. nas aulas coletivas pelo Meet, então decidimos realizar o atendimento individual. As aulas ocorrem uma vez por semana. Nós preparamos as atividades adaptadas para a aluna, a mãe faz a impressão e vou dando as instruções. No dia da aula síncrona, nós sempre realizamos com a aluna a atividade que ela tem mais dificuldade, mas sempre abordo com ela os mesmos conteúdos que trabalho com a turma, por exemplo: essa semana estou trabalhando sistema solar com a turma e como é muito abstrato, para a aluna A.N. preparamos um material todo adaptado, porém, que ela possa compreender bem o assunto abordado. Essa tem sido a dinâmica, sempre priorizamos as duas línguas, uma vez que ela ainda não é fluente na libras. A aluna A.N. tem apresentado um bom desempenho, participa das aulas com muita empolgação e realiza as atividades de forma satisfatória. Para mim, está sendo, sem dúvida, uma experiência singular.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação às respostas das professoras no que se refere à questão de nº 02, que retrata as atividades desenvolvidas tanto para a aquisição da língua de sinais, como da Língua Portuguesa, a professora P.1 P.M. relata que, durante o ensino presencial:

[...] geralmente preparo jogos ou fichas de leitura com a figura e a palavra escrita em língua portuguesa, a gente pede para a criança fazer o sinal e a datilologia, como ainda sinto insegurança nos sinais, o intérprete me auxilia. Ele colabora muito nos momentos das aulas. Procuro sempre trazer algo diferente e dinâmico para que os alunos participem ativamente, agora, nesse período remoto, está tudo muito difícil, muito complicado...[...].

Podemos perceber, em sua fala que, durante as atividades presenciais, ela conseguia desenvolver jogos lúdicos, confeccionava material para auxiliar nessa aquisição, no entanto, embora percebamos que há um esforço no sentido de contribuir para o desenvolvimento da linguagem do surdo no período remoto, há algumas limitações; para tanto, aponta a necessidade de que haja alguma contribuição do intérprete.

Todavia, mais uma vez recaímos sobre a discussão da importância na organização de uma escola que atenda a alunos(as) surdo(as), para que os docentes sejam profissionais com

proficiência na língua de sinais para, assim, criarem estratégias com seus pares, fomentando a utilização da Libras e, conseqüentemente, a aprendizagem da Língua Portuguesa. A língua de sinais não deve ser vista apenas como um código a ser nomeado, memorizado e repetido em seus usos e produções. Os profissionais envolvidos devem perceber que a língua de sinais traz marcas específicas, tanto da situação sócio-histórica, como cultural, haja vista que a linguagem possui, além da função comunicativa, a de construir o pensamento (VYGOTSKY, 1989). Portanto, segundo o autor, o processo de aquisição da linguagem parte do meio social, ou seja, do exterior para o interior, daí exatamente a importância de haver contato entre o surdo e os seus pares.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 108), “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir [...]”, assim, compreendemos a importância das relações sociais e linguísticas para o desenvolvimento da criança na condição de indivíduo que se constitui nas relações sociais por meio da linguagem.

Na resposta da P.2 M.L., percebemos que ela possui uma visão mais aprofundada de língua e cita a necessidade da interação para que o surdo se desenvolva linguisticamente

[...] Quando estávamos no modelo presencial ficava mais fácil dar assistência aos surdos, porque sempre busquei trabalhar com materiais concretos, sempre preparávamos algo diferente com a turma, de modo que os surdos participassem. A turma também tinha aula de Libras e conseguia interagir com os surdos. Agora, nesse período de aulas remotas, fica bem complicado dar assistência a aluna A.N. nas aulas coletivas pelo Meet, então, decidimos realizar o atendimento individual [...].

Em sua fala, a professora relata que preparava atividades para a turma pensando, também, na participação do(a) aluno(a) surdo(a), inclusive, aborda acerca da interação com os outros alunos da turma. Segundo Goldfeld (2002, p. 113),

[...] Se a criança estiver inserida em uma comunidade e interagir com seus membros que utilizam uma língua, ela poderá empregar essa língua tanto para a comunicação como para o desenvolvimento cognitivo, com a internalização dessa língua. A criança, então, recorta o mundo, percebe a si própria e aos outros mediante ideias, conceitos e valores dessa língua.

Portanto, a partir da fala da autora citada acima, podemos perceber a importância de se adquirir uma língua o mais cedo possível e de forma natural, com os seus pares, uma vez que “[...] o indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos” (GOLDFELD, 2002, p. 51).

Abaixo, refletimos acerca das respostas dos intérpretes referente à questão 02 da entrevista, contidas no Quadro 09.

Quadro 09 – Respostas dos intérpretes referente à questão nº 02 da entrevista

INTÉRPRETES	RESPOSTAS
F.I. ₁	<i>Lá na escola a Aquisição da língua de sinais pelos surdos fica à cargo dos intérpretes e da professora da sala de recursos. Os alunos são atendidos no turno oposto às aulas e nós trabalhamos com os alunos com diversos materiais concretos com o objetivo que eles aprendam a libras, geralmente, reunimos no mesmo horário todos os surdos para que eles realizem trocas comunicativas entre si. Já a língua portuguesa, é trabalhada pela professora da sala de aula e eu ajudo sempre que a professora solicita, é um trabalho colaborativo. Sempre faço as adaptações das atividades. Nesse período de pandemia tudo ficou um pouco mais difícil, mas estamos sempre fazendo a nossa parte.</i>
F.I. ₂	<i>Como F.I.₂ falou, estamos sempre colaborando tanto com a professora da sala regular quanto com a professora da sala de recursos, é sempre um trabalho em conjunto. Na sala de aula presencial, esse trabalho se torna mais leve, porque estamos em constante diálogo com os surdos e até mesmo com as professoras e lá na escola temos professoras bem envolvidas para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa. A gente também tem um horário com os ouvintes para ensinarmos a libras, pelo menos alguns sinais básicos para que eles possam se comunicar com os colegas e compreenderem o que os surdos querem falar, mas nesse período de aulas remotas, esses momentos não foram realizados. Já existe muita resistência para participarem da aula com a professora da sala. Para o surdo essa pandemia foi péssima, acho que para todo mundo, mas para o surdo, acredito que foi mais prejudicial, alguns surdos até esqueceram os sinais que sabiam. Na aquisição da língua de sinais e da Língua Portuguesa eu colaboro com as adaptações das atividades e na tradução na sala de aula, às vezes, precisamos fazer mais do que apenas traduzir, precisamos “ensinar” alguns conteúdos, para que o aluno não fique perdido na aula. Algumas vezes preciso parar a tradução e explicar um determinado assunto porque o surdo não está compreendendo e fica difícil para a professora explicar e deixar a turma. A gente colabora como pode para a melhoria na aprendizagem dos alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Percebemos, nas falas dos intérpretes F.I.₁ e F.I.₂, que esses preocupam-se com a aquisição da Libras e aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos surdos, uma vez que tentam colaborar com esse processo junto com as professoras, tanto na sala de aula regular, quanto no atendimento na sala de recursos. Segundo F.I.₁, “[...] *Já a Língua Portuguesa, é trabalhada pela professora da sala de aula e eu ajudo sempre que a professora solicita, é um trabalho colaborativo. Sempre faço as adaptações das atividades [...]*”. Na fala do intérprete, é possível verificar que, embora a sua função seja a de traduzir e intermediar a comunicação entre a professora e o aluno surdo, ele sempre busca fazer algo que supra o déficit de aprendizagem e linguístico do aluno.

Ambos informam que no trabalho presencial é mais fácil e o processo é mais dinâmico, pois utilizam diversos recursos, pois, tanto o intérprete F.I.₁ quanto o intérprete F.I.₂ expressam em suas falas que, no ensino remoto, esse atendimento ficou comprometido, haja vista que a realização das aulas não presenciais e os atendimentos foram reduzidos e a interação com a língua de sinais foi reduzida, ocasionando, de acordo com, F.I.₂, o

esquecimento de alguns sinais por parte dos surdos. Também as aulas de Libras oferecidas aos ouvintes da turma foram suspensas durante as atividades remotas, assim, percebemos que, nesse contexto, houve um distanciamento da turma em relação à língua de sinais.

6.1.2 As vozes das mães/responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a)

O momento das entrevistas com as responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a) ocorreu nos dias 05 de abril de 2021, às 20h00min, com a mãe/responsável pela criança surda G.R., com duração de 22 minutos e 54 segundos; no dia 08 de abril de 2021, às 19h30min, com a mãe/responsável pela criança surda A.N, com duração de 42 minutos e 02 segundos; ambos aconteceram pelo aplicativo *Google Meet* com gravação para revisitação posterior.

Foram elaboradas 02 (duas) questões com a finalidade de traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, a saber: 01 – Qual a idade da criança no momento da descoberta da surdez? 02 – Por que a família optou pela língua de sinais? As respostas foram transcritas com fidedignidade e expostas nos Quadros 10 e 11 que seguem. **01 – Qual a idade da criança no momento da descoberta da surdez?**

Quadro 10: Respostas das mães/responsáveis referente à questão nº 01 da entrevista

Mãe A.N.	<i>Quando descobrimos a surdez de A.N., na época, ela já estava com 04 (quatro) anos de idade, isso porque, quando fizemos o teste da orelhinha, não acusou nada, nenhuma perda auditiva, mas com passar do tempo, a gente percebia que ela não respondia aos estímulos sonoros, mas a pediatra sempre nos tranquilizava e informava que cada criança tem o seu tempo. Eu percebia que ela tinha alguma síndrome ou déficit de atenção, porque não desenvolvia a linguagem oral, mas, em nenhum momento, nós cogitamos a surdez, o que dificultou ainda mais o diagnóstico, só então, depois de passar por vários profissionais e fazer muitos exames, um otorrinolaringologista solicitou o Bera, que é um exame bem minucioso, aí, surgiu o diagnóstico inesperado: perda auditiva bilateral, com grau profundo no ouvido esquerdo e grau moderado no ouvido direito, com poucos vestígios de som.</i>
Mãe G.R.	<i>Nós descobrimos quando G.R. estava com 03 (três) meses e fizemos o teste da orelhinha, mas o otorrino solicitou que a gente refizesse o teste quando ele estivesse com 01 (um) ano de idade, para confirmar, sabe? Para ter a certeza. Então, quando ele estava com 01 (uma) ano a gente fez o teste Bera, que é um teste mais preciso, aí confirmou a surdez profunda bilateral.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Essa é uma questão muito relevante dentro das pesquisas na área da Aquisição da Linguagem, uma vez que a idade do início dessa aquisição apresenta efeitos significativos sobre todos os níveis da estrutura da língua e sobre a aprendizagem, também da segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa, tendo em vista que a proficiência na primeira língua servirá de base para a segunda língua.

Segundo Silva (2015, p. 59),

[...] Os estudos de Aquisição da Linguagem em crianças surdas revelam que o seu desenvolvimento segue as mesmas etapas das crianças ouvintes, pois seguem princípios universais como a existência de um viés substantivo e a relação entre o tamanho do vocabulário e da complexidade gramatical. Além disso, esses princípios mostram que são independentes da modalidade por meio da qual a língua é transmitida, se é em sinais ou de forma oral.

A língua de sinais é linguisticamente equivalente a qualquer outra língua, assim, obedece a regras linguísticas e gramaticais no mesmo nível das línguas faladas, porém, o que geralmente atrasa a aquisição da língua de sinais nos indivíduos surdos é a falta de aceitação da família no momento da descoberta que, na maioria dos casos, buscam a reabilitação auditiva através de implantes cocleares com a finalidade de inserir o surdo na língua oral; outro fator de destaque a ser mencionado é a falta da interação com falantes de uma língua acessível à sua condição linguística.

Como podemos perceber, nas respostas dos responsáveis pelos participantes da pesquisa (menores de idade), a idade da descoberta da criança A.N. só aconteceu aos 04 (quatro) anos de idade. Essa entrada tardia na língua, de acordo com Goldfeld (2002), interfere nos aspectos emocionais, sociais e cognitivos da criança surda, ou seja, a autora considera um conceito mais amplo de linguagem, “que abrange além da função comunicativa também a função da organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo” (GOLDFELD, 2002, p. 47).

Segundo a mãe de A.N., a criança inicia a entrada na linguagem oral aos 04 (quatro) anos de idade através do implante coclear, no entanto, apesar das muitas tentativas, a criança não se adaptou, não aceitou o aparelho e tiveram que buscar outras formas de inseri-la numa língua.

Nesse ínterim, a criança já estava com 06 (seis) anos de idade, foi quando a família decidiu buscar ajuda psicológica e começaram a busca pela língua de sinais, mas, de acordo com o relato da mãe (2021), foi um processo difícil de aceitação o fato de a criança não aceitar a inserção na língua oral,

[...] passei por aquele processo de entender que eu tinha que respeitar a vontade dela e tinha que permitir algo que ela queria, eu tinha que permitir a natureza dela e dar condições para que ela pudesse se inserir no meu mundo, no nosso mundo, mas da forma dela. Eu queria que ela se inserisse no nosso mundo da minha forma e aí para eu poder entender isso, foi todo aquele processo. Na verdade, as terapias com a psicóloga acabaram servindo para mim mesma, foi nem para ela. Foi quando de fato eu aceitei e disse: eu tenho que procurar inserir ela de alguma forma e em alguma

linguagem. Se ela não consegue oralizar, precisa ir para a linguagem de sinais. (RESPONSÁVEL A.N., 2021)

A partir do relato da mãe, é possível comprovar o exposto por Santana (2007), para o qual a aquisição da língua de sinais nos surdos filhos de pais ouvintes não ocorre de maneira natural, uma vez que é uma língua que não é dominada pelos pais e que é geralmente adquirida em ambientes institucionais, assim, muitas vezes esse contato com a língua de sinais só ocorre numa idade mais avançada, como foram os casos citados tanto pela mãe de G.R., que descobriu a surdez do filho no primeiro ano de idade – embora a criança só tenha iniciado o contato com a Libras aos 07 (sete) anos – quanto no relato da mãe de A.N. – segundo a qual a filha iniciou o contato com a Libras aos 06 (seis) anos de idade.

As duas crianças tiveram seus primeiros contatos com a Libras na FUNAD e, posteriormente, na escola. Dito isto, comprovamos que esse é um fato extremamente comum nas histórias das crianças surdas, e esse contato tardio compromete, também, seu desenvolvimento pedagógico.

No Quadro 11, estão as respostas das mães responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a) pesquisado(a), referente à questão nº 02, que vem seguida de uma breve discussão acerca da referida questão.

Quadro 11 – Respostas das mães/responsáveis referente à questão nº 02 da entrevista

(Continua...)

Mãe A.N.	<i>Na realidade, quem optou pela língua de sinais foi A.N. Quando nós descobrimos a surdez, buscamos inseri-la na língua oral, através do implante coclear, foi uma luta, mas conseguimos fazer o implante bilateral. Ela fazia fonoterapia, semanalmente, mas ela não oralizava, não estava surtindo efeito, aí, ela começou a rejeitar o aparelho[...]Não foi fácil aceitar o fato dela não querer usar o implante, o aparelho para tentar ouvir e posteriormente, oralizar. E aí, para mim, foi totalmente frustrante, porque assim, a cirurgia ela não é simples, não é uma coisa rápida, ela é uma cirurgia que ela é bem demorada, ela é invasiva, é todo um processo pré-cirúrgico e pós-cirúrgico e aí, menina, eu me desesperei, eu me frustrei, porque foi uma luta grande para tudo acontecer e quando tudo aconteceu, ela não quis[...], aí, eu fui procurar uma psicóloga na intenção de colocar ela pra entender o porquê que ela não usava, né? não queria mais usar esse aparelho e terminou que no final das contas, a psicóloga não servia em nada para ela, acabou servindo para mim, porque eu tive né, passei por aquele processo de entender que eu tinha que respeitar a vontade dela e tinha que permitir algo que ela queria, eu tinha que permitir a natureza dela e dar condições para que ela pudesse se inserir no meu mundo, no nosso mundo, mas da forma dela[...]Foi quando de fato eu aceitei e disse: eu tenho que procurar inserir ela de alguma forma e em alguma linguagem. Se ela não consegue oralizar, precisa ir para a linguagem de sinais. Então, procurei a FUNAD e posteriormente, a matriculei na escola que está hoje. Ela iniciou na libras bem tarde, viu? Mas ela se identifica! Quando ela chega na FUNAD, ela fica muito feliz, aquilo é o mundo dela. Inclusive, quando chegou na escola e encontrou G.R., que já conhecia da turminha da FUNAD, ficou muito feliz. E eu, tive que aceitar, fiz curso para aprender a me comunicar com ela e, é assim, aprendo todos os dias com ela[...].</i>

Quadro 11 – Respostas das mães/responsáveis referente à questão nº 02 da entrevista

(Conclusão...)

Mãe G.R.	<i>Inicialmente, nós optamos pelo implante coclear e quando ele estava com 2 anos e meio de idade, conseguimos fazer o implante. No início, ele rejeitou o aparelho, mas depois se adaptou. Ele fez uso do implante até os 07 (sete) anos de idade. Mas o aparelho apresentava muitos problemas nos cabos, o material era muito caro, ficava muito dispendioso, não tínhamos condições de ficar trocando. Aí, houve um tempo que ele ficou sem utilizar o aparelho uns 03 (três) meses, porque estava em manutenção. Quando a gente conseguiu consertar e colocar nele, eu acho que estava desregulado, não sei, mas ele deu um grito, começou a chorar e não aceitou mais o aparelho. Ficou com trauma. Não quis mais usar e a gente começou a falar com ele com sinais caseiros e ele também não sabia nada, ele começou tarde. Quando ele começou a utilizar a libras foi no ano de 2018. Coloquei ele em algumas escolas, mas não aprendia nada, aí pesquisei as escolas que trabalhavam com alunos surdos e encontrei a escola que ele estuda hoje, foi aí que iniciou o desenvolvimento dele. Ele não tem a fluidez da Libras, ele começou a estudar a libras com 8 (oito) anos de idade.</i>
-----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando perguntamos “Por que a família optou pela língua de sinais?”, observamos nos relatos das mães/responsáveis pelo(a) aluno(a) surdo(a) pesquisado(a) que a língua de sinais foi a segunda opção, uma vez que ao descobrirem a surdez do(a) seu(ua) filho(a) optaram pela vertente oralista.

A mãe da criança surda A.N. relata que “[...] Na realidade, quem optou pela língua de sinais foi A.N. Quando nós descobrimos a surdez, buscamos inseri-la na língua oral, através do implante coclear, foi uma luta, mas conseguimos fazer o implante bilateral [...]”.

No relato da mãe de G.R., ela informa que foi orientada pelos profissionais que atendiam à criança para a realização da implantação do aparelho coclear, porém, reconhece que a criança foi inserida na Libras muito tarde e por isso não domina a língua,

[...] Ele não tem a fluidez da Libras, ele começou a estudar a libras com 07 (sete) anos de idade, não procuramos a libras antes porque na clínica informavam que se ele iniciasse a Libras, ele ia se acomodar e ficaria com preguiça de falar, pois ele usava aparelho, mas como percebemos que o melhor seria a Libras, ele deixou de utilizar o aparelho. Ele desenvolveu muito com a Libras. Ele disse que gosta agora da língua de sinais [...].

No entanto, apesar do contato tardio com a Libras, a mãe relata que a criança tem apresentado um bom desempenho na língua de sinais e que se identifica muito com a língua, e hoje percebe que foi a melhor opção.

A procura pela língua de sinais por parte das duas famílias das crianças pesquisadas se deu devido às dificuldades que as crianças tinham para conseguir se adaptar ao aparelho coclear.

No relato da mãe de A.N., ela informa que, após várias tentativas de introdução da filha na língua oral, ela não se adaptava e se recusava a oralizar; foi então que perceberam que a melhor opção seria a introdução dela na língua que ela melhor se adaptasse, assim, após um longo processo de aceitação, passaram a colaborar com a introdução da língua de sinais,

[...] Foi quando de fato eu aceitei e disse: eu tenho que procurar inserir ela de alguma forma e em alguma linguagem. Se ela não consegue oralizar, precisa ir para a linguagem de sinais. Então, procurei a FUNAD e posteriormente, a matriculei na escola que está hoje. Ela iniciou na libras bem tarde, viu? Mas ela se identifica! Quando ela chega na FUNAD, ela fica muito feliz, aquilo é o mundo dela. Inclusive, quando chegou na escola e encontrou G.R., que já conhecia da turminha da FUNAD, ficou muito feliz. E eu, tive que aceitar, fiz curso para aprender a me comunicar com ela e, é assim, aprendo todos os dias com ela [...].

Dito isto, podemos perceber que, tanto na resposta da mãe de A.N. como na resposta da mãe de G.R., há a identificação das referidas crianças com a língua de sinais. Essa identificação ocorre, possivelmente, pelo contato com seus pares e como decorrência de sua inserção na cultura surda, tendo em vista que a criança se sente representada, haja vista conseguir interagir através da Libras.

Prosseguindo as nossas análises, passemos às discussões acerca das cenas observadas e selecionadas a partir dos critérios estabelecidos com a finalidade de atingir nossos objetivos.

6.2 Análise das cenas interativas das crianças surdas com a professora da sala regular e/ou intérpretes de Libras

Como explicitado anteriormente, as nossas análises foram divididas em duas seções, para tanto, nessa segunda seção, adentramos as análises das cenas selecionadas que foram retiradas das videoaulas realizadas durante o período de atividades remotas (não presenciais), por meio de aulas síncronas que ocorreram através do *Google Meet*.

As atividades não presenciais foram orientadas pela Secretaria de Educação (SEDEC) por meio da Resolução 001/2020 do Conselho Municipal de Educação (CME) com vistas ao ERE.

De acordo com o Parecer nº 15/2020,

[...] por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades com mediação tecnológica ou por outros

meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional [...].

Dessa forma, a partir do exposto, é possível afirmar que a escola buscou formas alternativas para a realização da interação com os educandos e cumprimento do calendário escolar.

De acordo com Sena et al (2021, p. 11),

Com a nova realidade imposta, os professores foram convidados a reinventar suas práticas diante de um desafio jamais vivenciado. A partir de então, descortinava-se uma nova realidade educacional. O modelo presencial já não fazia mais parte do fazer pedagógico e a escola precisou se reestruturar, transformar-se frente à adoção de ferramentas tecnológicas disponíveis no meio social, em que cada escola estava inserida.

Dito isto, a educação passou por grandes transformações visando a atender as exigências impostas pelo novo modelo social, sendo necessário criar estratégias com a finalidade de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a realidade em que cada escola está inserida.

Assim, na escola em questão, realizamos observações dessas aulas síncronas que aconteceram semanalmente. As observações foram efetivadas durante os meses de abril, maio, junho e julho. As aulas foram gravadas pelo e-mail institucional e transmitidas simultaneamente para um canal de *Youtube* fechado, uma vez que a ferramenta *Google Meet* dá ênfase ao participante no momento da linguagem oral, desse modo, os surdos que utilizam a língua de sinais não eram captados nas imagens para a realização das análises das cenas de interação.

De posse das videoaulas, que possuem duração de aproximadamente 45 min, selecionamos 04 (quatro) cenas de Atenção Conjunta, em que emergiram os rearranjos linguísticos das duas línguas. Dessas, 02 (duas) cenas com a criança A.N. e 02 (duas) com a criança G.R. que nos serviram de amostra para ilustrar o universo que totaliza 75 (setenta e cinco) ocorrências. As cenas analisadas nos deram sustentação para apresentar os resultados obtidos e sedimentar o nosso escrito.

Para tanto, a seguir analisaremos os fragmentos retirados das videoaulas, em que observamos as ocorrências dos gestos, uso da língua de sinais, Multimodalidade e da Atenção Conjunta, de acordo com os estudos propostos por Cavalcante (1994; 2009; 2010; 2015; 2021), Ávila-Nóbrega (2010; 2018), McNeill (1985, 2003, 2006) e Tomasello (2003).

Ademais, como mencionado anteriormente, as transcrições foram realizadas através do *software* ELAN com o objetivo da obtenção de resultados mais precisos, assim, apresentamos a tela principal do *software* com a disposição dos participantes da pesquisa, recorte das mesclas, figuras das cenas interativas gestuais e as imagens das cenas, para uma melhor visualização e compreensão do estudo em tela.

Utilizamos, nas transcrições, alguns sinais gráficos no início e no final de cada transcrição com a finalidade de uma melhor visualização no momento da apresentação das trilhas das produções gestuais, a saber, utilizamos: () (parênteses) para indicar os gestos produzidos pelos participantes da pesquisa, * (asteriscos) para indicar, na grade, o início e final quando nos referimos ao direcionamento do olhar dos participantes, [] (colchetes) para representar o início e o final da expressão facial das crianças surdas e “ ” (aspas) para indicar o início e o final da fala dos participantes ouvintes.

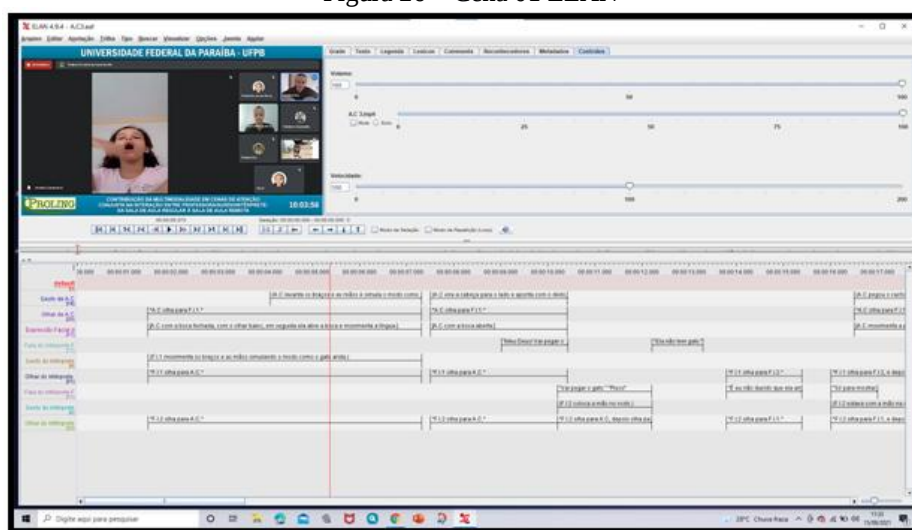
Além disso, ressaltamos que as duas primeiras cenas selecionadas fazem parte da aula nº 03, ministrada pelos intérpretes de Libras no dia 12 de maio de 2021, com duração de 47 min e 56 seg, em que foi abordado, como conteúdo, o verbo, por meio das ações realizadas pelas pessoas e animais. A cena selecionada possui 1 min e 23 seg, sendo dividida em dois momentos, conceituados como: Cena 01 – seção 01 e Cena 01 – seção 02, com duração de 56 seg e 27 seg, respectivamente.

Os intérpretes apresentaram ações como: viajar; caminhar; dançar; balançar; pular; comer; dentre outros, solicitando para que a criança realizasse o sinal em Libras com o intuito de identificar se a aluna apresentava a percepção visual e se conhecia o sinal em Libras. Em caso afirmativo, os intérpretes a parabenizavam e em caso negativo, os intérpretes apresentavam o sinal e solicitavam que ela repetisse.

A aluna A.N. participou da aula ativamente, realizando os comandos solicitados pelos intérpretes. O aluno G.R. não participou da aula, tendo a sua ausência justificada pela responsável. Assim, participaram da referida aula, a criança surda A.N., os dois intérpretes de libras, F.I.₁ e F.I.₂, que apresentaram o conteúdo através de *slides* e a pesquisadora.

Na Figura 26 que segue, em que apresentamos a *interface* da Cena 01, podemos perceber que se trata de um momento conduzido pelos intérpretes de Libras da referida escola e as 02 (duas) crianças surdas participantes da pesquisa. Percebe-se, ainda, que, no momento das aulas, a pesquisadora mantém a câmera desligada com o objetivo de evitar maiores distrações entre os participantes surdos. Desse modo, segue a transcrição da cena e as referidas análises.

Figura 26 – Cena 01 ELAN



Fonte: Elaboração própria a partir do software ELAN, 2021.

Para tanto, a Cena 01– seção 01 tem duração de 56 seg e é composta pela apresentação dos *slides* contendo, na tela, um “gato caminhando”; a criança surda observou o sinal do intérprete na língua de sinais (caminhando) e, em seguida, realizou o sinal, identificando, ainda, o animal “gato” e fez o sinal do animal na língua de sinais.

Nesse momento, a criança parece lembrar-se de algo e retira-se do nosso campo de visão (tela do celular), em poucos segundos retorna para a frente da câmera do celular e nos mostra o cachorrinho da avó. Ela senta na cadeira segurando o cachorrinho com o braço esquerdo e com a mão direita ajeita a câmera do celular para que pudéssemos visualizar melhor. Assim, os intérpretes iniciam um diálogo com a criança, apresentando as cores em Libras, de forma aleatória, para adjetivar o seu cachorro, com a finalidade de verificar se a criança se recorda dos sinais das cores.

Inicialmente, o intérprete F.I.₂ sinaliza: “*Que liiindo! Preto!*”, mas a aluna não identifica o sinal da cor “preta”, então, F.I.₂ prossegue e insiste: “*cachorro preto, lindo!*”, mas a aluna segue em sua tentativa de mostrar o cachorrinho, direciona o seu olhar para o cachorrinho e olha para a tela do celular buscando o diálogo com os intérpretes. Nesse momento F.I.₁ menciona que a aluna não percebeu e insiste numa nova abordagem, desse modo, faz o sinal em Libras: “*gato bonito!*” e repete: “*Eu disse para ela que o gato dela é bonito para ver se ela se liga*”. Nesse momento, ela percebe o equívoco do intérprete e faz a correção sinalizando: *é cachorro, é gato não!* Os intérpretes demonstram satisfação pela identificação e pela correção realizada pela aluna surda A.N. O F.I.₁ continua insistindo na cor do cachorro e afirma: *cachorro amarelo bonito!* A criança surda A.N. direciona o olhar para o cachorro, mas não identifica e nem reclama da cor citada pelo intérprete. Destarte, F.I.₁

acrescenta: *“Amarelo! Ela olhou para o cachorro. E não reclamou, não!”* A criança A.N. olha para F.I.₁ e para F.I.₂ e confirma em Libras a cor do cachorro “amarelo” para o seu cachorro branco. Segue a Figura 27 com as imagens da cena descrita.

Figura 27 – Bloco visual da Cena 01-seção 01 da criança A.N.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao concordar com McNeill (1985), segundo o qual o funcionamento da língua é sempre multimodal – uma vez que há uma constante integração entre o gesto e a fala e que ambos fazem parte de uma única matriz de produção e significação –, compreendemos que, no bloco de imagens descrito e exposto acima durante a realização da Atenção Conjunta – que

se configura na relação da criança, intérpretes e o cachorro – a língua de sinais é utilizada como língua principal de interação. No entanto, como a criança A.N. não apresenta fluência na Libras, ela se utiliza de diversos gestos para ser compreendida, principalmente dos gestos híbridos – aqueles que circulam nos dois sistemas linguísticos distintos em que está inserida – e que são utilizados pelos participantes da pesquisa no momento em que ocorre uma espécie de “crise”, ou seja, momento em que os parceiros interativos necessitam dar continuidade ao contexto, de modo que a interação comunicativa se concretize.

Assim, podemos ressaltar a emergência de elementos que se fazem necessários para dar sustentação à cena interativa, nesse caso, fica evidente a multimodalidade da língua, em que os participantes contemplam o movimento das mãos, movimento da cabeça, expressão facial, olhares, movimento do corpo e a língua de sinais explícita no *contínua* de Kendon (1982), em material elaborado por McNeill (2006) – como exposto anteriormente na figura 04 (ver capítulo 4) – no qual apresentamos a perspectiva de que os gestos são configurados como parte integrante da linguagem e que emergem naturalmente durante as interações comunicativas.

Na sequência, apresentamos as figuras com as mesclas dos gestos, expressão facial e olhar de A.N, assim como as figuras, com as mesclas dos gestos, olhar e produção oral dos intérpretes, que foram produzidos a partir do *ELAN*.

Figura 28 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
	Gesto de A.N - Língua de sinais / Libras						
	N	Anotação					
	1	(Sinal do caminhar do gato e sinal do animal gato) - Língua de sinais - Libras				Tempo Inicial	Tempo Final
	2	(A.N. vira a cabeça para o lado e aponta com o dedo indicador da mão esquerda, e vira a cabeça para frente); (Junta do dedo polegar e o dedo indicador como pinça) e (De...				00:00:04.100	00:00:07.310
	3	(A.N. pegou o cachorro e segurou no braço esquerdo e com a mão direita fechada e o dedo polegar em evidência, depois ela abaixa o dedo polegar mantendo a mão direita...				00:00:07.500	00:00:10.410
	4	(A.N. vira a cabeça e conversa com o cachorro)				00:00:16.500	00:00:20.000
	5	(A.N. solta o cachorro e aponta para frente com a mão esquerda e movimento os dedos) (Gesto Emblemático)				00:00:30.000	00:00:32.410
	6	(A.N. estende a mão esquerda para frente e a movimentar) (Gesto Emblemático)				00:00:37.300	00:00:42.000
	7	(A.N. com a mão esquerda estendida) - gesto depois: (sinal de cachorro) - Língua de sinais - Libras. A.N. estende o dedo indicador e o dedo médio e movimentar os dedos, e...				00:00:42.040	00:00:43.890
	8	(A.N. sinal da cor amarela) - Língua de sinais - Libras				00:00:44.080	00:00:47.620
	9	(A.N. estava com a cabeça virada, depois vira a cabeça para frente)				00:00:49.175	00:00:50.415
						00:00:51.380	00:00:52.700

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do *ELAN*, 2021.

Figura 29 – Mescla da expressão facial da criança surda A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
	Expressão Facial de A.N						
	N	Anotação					
	1	[A.N. com a boca fechada, com o olhar baixo, em seguida ela abre a boca e movimentar a língua]				Tempo Inicial	Tempo Final
	2	[A.N. com a boca aberta]				00:00:01.500	00:00:07.310
	3	[A.N. movimentar a parte superior e a parte inferior dos lábios e fica com a boca aberta]				00:00:07.500	00:00:10.410
	4	[A.N. sorrir e pisca os olhos]				00:00:16.500	00:00:20.000
	5	[A.N. abre a boca e fecha, novamente abre a boca]				00:00:27.600	00:00:29.610
	6	[A.N. sorrir e abre a boca]				00:00:30.000	00:00:32.410
	7	[A.N. sorrir e depois abre a boca]				00:00:32.810	00:00:34.000
	8	[A.N. com a boca aberta e depois fecha os olhos]				00:00:37.300	00:00:42.000
	9	[A.N. com a boca aberta e frizando a testa]				00:00:42.040	00:00:43.890
	10	[A.N. sorrir e levanta as sobrancelhas]				00:00:44.080	00:00:47.620
	11	[A.N. sorrir.]				00:00:49.175	00:00:50.415
						00:00:51.380	00:00:52.700

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do *ELAN*, 2021.

Figura 30 – Mescla do olhar da criança surda A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Olhar de A.N							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"A.N. olha para F.I.1."				00:00:01.500	00:00:07.310	00:00:05.810
2	"A.N. olha para F.I.1."				00:00:07.500	00:00:10.410	00:00:02.910
3	"A.N. olha para F.I.1 e para F.I.2."				00:00:16.500	00:00:20.000	00:00:03.500
4	"A.N. olha para F.I.1 e para F.I.2."				00:00:20.215	00:00:21.295	00:00:01.080
5	"A.N. olha para F.I.1."				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
6	"A.N. olha para F.I.1."				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
7	"A.N. olha para o cachorro."				00:00:30.000	00:00:32.410	00:00:02.410
8	"A.N. olha para a câmera e olha para o cachorro."				00:00:32.810	00:00:34.000	00:00:01.190
9	"A.N. olha para o cachorro e também olha para F.I.2."				00:00:37.300	00:00:42.000	00:00:04.700
10	"A.N. olha para F.I.2."				00:00:42.040	00:00:43.890	00:00:01.850
11	"A.N. olha para F.I.2."				00:00:44.080	00:00:47.620	00:00:03.540
12	"A.N. olha para F.I.2 e para o cachorro."				00:00:49.175	00:00:50.415	00:00:01.240
13	"A.N. olha para o cachorro e olha para F.I.1 e para F.I.2."				00:00:51.380	00:00:52.700	00:00:01.320

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 31 – Mescla do olhar do F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Olhar do Intérprete F.I.1							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:01.510	00:00:07.320	00:00:05.800
2	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:07.500	00:00:10.410	00:00:02.910
3	"F.I.1 olha para F.I.2"				00:00:13.795	00:00:15.395	00:00:01.600
4	"F.I.1 olha para F.I.2, e depois F.I.1 olha para A.N."				00:00:16.010	00:00:20.000	00:00:03.990
5	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:20.215	00:00:21.295	00:00:01.080
6	"F.I.1 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
7	"F.I.1 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
8	"F.I.1 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:30.000	00:00:32.410	00:00:02.410
9	"F.I.1 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:32.810	00:00:34.000	00:00:01.190
10	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:39.300	00:00:41.610	00:00:02.310
11	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:41.710	00:00:43.890	00:00:02.180
12	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:44.080	00:00:47.620	00:00:03.540
13	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:49.175	00:00:50.415	00:00:01.240
14	"F.I.1 olha para A.N."				00:00:51.380	00:00:52.700	00:00:01.320

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 32 – Mescla do olhar do F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Olhar do Intérprete F.I.2							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:01.510	00:00:07.320	00:00:05.810
2	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:07.500	00:00:10.200	00:00:02.700
3	"F.I.2 olha para A.N. depois olha para baixo."				00:00:10.200	00:00:12.200	00:00:02.000
4	"F.I.2 olha para F.I.1."				00:00:13.795	00:00:15.395	00:00:01.600
5	"F.I.2 olha para F.I.1, e depois F.I.2 olha para A.N."				00:00:16.010	00:00:20.000	00:00:03.990
6	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:20.215	00:00:21.295	00:00:01.080
7	"F.I.2 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
8	"F.I.2 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
9	"F.I.2 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:30.000	00:00:32.410	00:00:02.410
10	"F.I.2 olha para A.N. e para o cachorro."				00:00:32.810	00:00:34.000	00:00:01.190
11	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:39.300	00:00:41.610	00:00:02.310
12	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:41.710	00:00:43.890	00:00:02.180
13	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:44.090	00:00:47.620	00:00:03.530
14	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:49.175	00:00:50.415	00:00:01.240
15	"F.I.2 olha para A.N."				00:00:51.380	00:00:52.700	00:00:01.320

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 33 – Mescla da fala do F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala do Intérprete F.I.1							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Meu Deus! Vai pegar o cachorro."				00:00:09.010	00:00:10.420	00:00:01.410
2	"Ela não tem gato."				00:00:12.215	00:00:13.295	00:00:01.080
3	"Vovó."				00:00:18.305	00:00:18.915	00:00:00.610
4	"Ela disse: vovó não foi?"				00:00:20.215	00:00:21.295	00:00:01.080
5	"Lindo, preto! Ai que lindo!"				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
6	"Cachorro preto que bonito."				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
7	"Cachorro amarelo lindo!"				00:00:39.300	00:00:41.610	00:00:02.310
8	"Oi!"				00:00:44.790	00:00:45.100	00:00:00.310
9	"Lindo!"				00:00:48.220	00:00:48.890	00:00:00.670
10	"Amarelo! Ela olhou para o cachorro."				00:00:51.380	00:00:52.700	00:00:01.320
11	"E não reclamou, não!" "Risos"				00:00:52.885	00:00:55.305	00:00:02.420

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 34 – Mescla da fala do F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala do Intérprete F.I.2							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Vai pegar o gato." "Risos"				00:00:10.200	00:00:12.200	00:00:02.000
2	"E eu não duvido que ela arruma um."				00:00:13.795	00:00:15.395	00:00:01.600
3	"Só para mostrar."				00:00:16.010	00:00:17.000	00:00:00.990
4	"Foi."				00:00:21.795	00:00:22.215	00:00:00.420
5	"Ela não se ligou ainda."				00:00:32.810	00:00:34.000	00:00:01.190
6	"Eu disse para A.N. que o gato dela bonito vamos vê se ela se liga."				00:00:41.710	00:00:43.890	00:00:02.180
7	"Ah, é cachorro não é gato, não tu viu!"				00:00:45.205	00:00:47.635	00:00:02.430
8	"Me corrigiu."				00:00:49.175	00:00:50.415	00:00:01.240

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 35 – Mescla dos gestos do F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Gesto do intérprete F.I.1 - Língua de sinais / Libras							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(F.I.1 movimenta os braços - gato caminhando) - Língua de sinais - Libras				00:00:01.510	00:00:07.320	00:00:05.810
2	(F.I.1 com a mão direita aberta sinaliza: Que lindo!) - Língua de sinais - Libras, (depois ele estende o dedo indicador e passa o dedo médio no dorso da mão - sinal preto), p...				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
3	(F.I.1 com a mão direita em forma de garra ele toca na boca, e logo, após abre sua mão direita, e eleva a mão até o rosto, e depois fecha a mão e a abaixa, em seguida, ele...				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
4	(F.I.1 estende o dedo indicador da mão direita e passa na diagonal do rosto perto do nariz, depois abre sua mão direita, e eleva a mão até o rosto, e depois fecha a mão e a...				00:00:39.305	00:00:41.615	00:00:02.310
5	(F.I.1 eleva o braço direito e com a mão em forma de garra toca na sua boca, em seguida ele estende o dedo indicador da mão direita e passa na diagonal do rosto perto do...				00:00:46.595	00:00:49.005	00:00:02.410

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 36 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Gesto do intérprete F.I.2 - Língua de sinais / Libras							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(F.I.2 coloca a mão no rosto.)				00:00:10.205	00:00:12.215	00:00:02.010
2	(F.I.2 estava com a mão na orelha, depois ele coloca na boca, por fim faz uma garra com a mão e toca na boca.) - Língua de sinais - Libras				00:00:16.010	00:00:20.000	00:00:03.990
3	(F.I.2 faz uma garra com a mão esquerda e leva até a boca) - Língua de sinais - Libras, (depois tira a mão da boca e a coloca encostada no maxilar) - Gesto, (em seguida el...				00:00:22.375	00:00:25.625	00:00:03.250
4	(F.I.2 toca no seu maxilar e aponta para A.N.) - Gestos, (em seguida faz uma garra com a mão esquerda) - Língua de sinais - Libras, (novamente toca no seu maxilar com o d...				00:00:27.600	00:00:29.610	00:00:02.010
5	(F.I.2 estende o dedo indicador e o dedo médio e aproxima do seu rosto, fazendo movimento de vai e volta, ainda com os dois dedos estendidos, ele também estende o ded...				00:00:39.300	00:00:41.610	00:00:02.310

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Quadro 12: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 01

(Continua...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ * Olhar de checagem – Atenção Conjunta
Gesto – Língua de sinais- Libras do F.I.₁	(movimenta os braços e as mãos indicando o modo como o gato anda) língua de sinais – Libras – caminhar do gato
Olhar do F.I.₁	*olha para A.N. * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Olhar do F.I.₂	*olha para A.N. * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Expressão facial de A.N.	[com a boca fechada, com o olhar para baixo, em seguida abre a boca e movimenta a língua]
Gesto de Língua de sinais- Libras do A.N.	(A.N. levanta os braços e as mãos e indica como o gato anda, em seguida faz o bigode do gato) língua de sinais – Libras – caminhar do gato
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Expressão facial de A.N.	(A.N. com a boca aberta)
Olhar do F.I.₁	* F.I. ₁ olha para A.N. * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N. * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Gesto de Língua de sinais- Libras do A.N.	(A.N. vira a cabeça para o lado e aponta o dedo indicador da mão esquerda, vira a cabeça para frente, faz uma pinça com o dedo polegar e dedo indicador em que ela fecha e abre os dedos. Depois A.N. levanta da cadeira e sai) língua de sinais – Libras e gesto emblemático – apontar, movimento do corpo
Fala de F.I.₁	“Meu Deus! Vai pegar o cachorro”
Fala de F.I.₂	“Vai pegar o gato” “risos”
Gesto Língua de sinais- Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ coloca a mão no rosto)
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N., depois olha para baixo*
Fala de F.I.₁	“Ela não tem gato”
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para F.I. ₂ .*
Fala de F.I.₂	“É que eu não duvido que ela arrume um”
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para F.I. ₁ .*
Gesto de Língua de sinais- Libras do A.N.	(A.N. pegou o cachorro e o segurou no braço esquerdo, ajustou a câmera, olhou para os intérpretes e com a mão direita fechada e o dedo polegar em evidência, depois ela abaixa o polegar mantendo a mão direita fechada, ela conduz a mão até o maxilar e toca nele com a sua mão) – Olhar de verificação, gesto emblemático “legal”, língua de sinais – Libras
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ e para F.I. ₂ .*
Expressão facial de A.N.	[A.N. movimenta a parte superior e a parte inferior dos lábios e fica com a boca aberta]
Fala de F.I.₁	“Vovó”
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para F.I. ₂ , e depois olha para A.N. *

Quadro 12: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 01

(Continuação)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Fala de F.I. ₂	“Só para mostrar”
Gesto Língua de sinais- Libras dodo F.I. ₂	(F.I. ₂ estava com a mão na orelha, depois ele coloca a mão na boca, por fim, faz uma garra com a mão e toca na boca) – movimento corporal, língua de sinais – Libras – cachorro
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para F.I. ₁ . e depois olha para A.N.*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ e para F.I. ₂ *
Fala de F.I. ₁	“Ela disse vovó, não foi?”
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Fala do F.I. ₂	“Foi”
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ * Olhar de checagem – Atenção Conjunta
Fala de F.I. ₁	“Liiiindo, preto! Ai que lindo!!!!”
Gesto Língua de sinais- Libras do F.I. ₁	(F.I. ₁ com a mão direita aberta ele eleva a mão até o rosto e fecha a mão e a abaixa, depois ele estende o dedo indicador e passa o dedo médio no dorso da mão, por fim ele repete o gesto com a mão direita aberta ele eleva a mão até o rosto e fecha a mão e a abaixa e coloca a mão no maxilar. língua de sinais – Libras – cachorro preto bonito.
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N. e olha para o cachorro*
Gesto Língua de sinais- Libras do F.I. ₂	(F.I. ₂ faz uma garra com a mão esquerda e leva até a boca, depois tira a mão da boca e a coloca encostada no maxilar, em seguida ele estende o dedo indicador e o dedo polegar, retrai os demais dedos, em seguida eleva um pouco a mão esquerda, depois a abaixa até seu pescoço) – Libras – cachorro amarelo
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N. e para o cachorro*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Expressão facial de A.N.	(A.N. sorri e pisca os olhos)
Fala de F.I. ₁	“Cachorro preto que bonito”
Gesto Língua de sinais- Libras do F.I. ₁	(Com a mão direita em forma de garra ele toca na boca, e logo, após abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto, e depois fecha a mão e a abaixa, em seguida, ele estende o dedo indicador e passa o dedo médio no dorso da mão) – língua de sinais – Libras – cachorro preto
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₂ olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto do F.I. ₂	(F.I. ₂ toca no seu maxilar e aponta para A.N., em seguida faz uma garra com a mão esquerda, e novamente toca no seu maxilar com o dedo indicador)- Gesto emblemático de apontar – língua de sinais – Libras – cachorro
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto Língua de sinais- Libras de A.N	(A.N. vira a cabeça e conversa com o cachorro) – movimento corporal, , gesto emblemático
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para o cachorro* – Olhar de checagem – Atenção conjunta
Expressão facial de A.N.	[Abre a boca e fecha, novamente abre a boca]
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N. e para o cachorro* Olhar de checagem – Atenção Conjunta
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N. e para o cachorro*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para a câmera e olha para o cachorro) – Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri e abre a boca]
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N. e para o cachorro* Olhar de checagem
Fala do F.I. ₂	“Ela não se ligou ainda”
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto Língua de sinais- Libras de A.N	(A.N. solta o cachorro e aponta para frente com a mão esquerda e movimenta os dedos) – Gesto emblemático – gesto de Apontar
Olhar da criança surda A.N	*A.N. olha para o cachorro e também olha para F.I. ₂ * Olhar de verificação – Atenção Conjunta

Quadro 12: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 01

(Conclusão.)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri e depois abre a boca]
Fala de F.I.₁	“Cachorro amarelo lindo”
Gesto Língua de sinais-Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ estende o dedo indicador da mão direita e passa na diagonal do rosto perto do nariz, depois abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto e depois fecha a mão e a abaixa). língua de sinais – Libras – cor amarela
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.* Olhar de checagem
Gesto Língua de sinais-Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ estende o dedo indicador e o dedo médio e aproxima e aproxima do seu rosto, fazendo movimento de vai e volta, ainda com os dois dedos estendidos, ele também estende o dedo anelar e com os três dedos estendidos ele simula o bigode do gato, em seguida, ele abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto, por fim, fecha a mão e a abaixa) – Sinalização em libras – gato bonito
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.* Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Gesto Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. estende a mão esquerda para frente e a movimenta) – Gesto emblemático – gesto de apontar.
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₂ * Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e fecha os olhos]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Fala do F.I.₂	“Eu disse para A.N. que o gato dela é bonito, vamos ver se ela se liga”
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Gesto Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. com a mão esquerda estendida, depois ela fecha a mão em forma de garra e toca na boca. A.N. estende o dedo indicador e o dedo médio e movimenta os dedos, em seguida ela encosta o dedo indicador no dedo polegar, novamente A.N. repete os gestos anteriores realizados, de estender o dedo indicador e o dedo médio e movimentá-los, posteriormente, ela encosta o dedo indicador no dedo polegar, por fim, ela deixa a mão semifechada) – língua de sinais – Libras -É cachorro, gato não
Fala do F.I.₂	“Me corrigiu”
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca aberta e franzindo a testa]
Fala do F.I.₁	“Oi”
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.* Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.* Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Fala do F.I.₂	“Ah, é cachorro, não é gato não, tu viu?”
Fala do F.I.₁	“Lindo”
Gesto Língua de sinais-Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ eleva o braço e com a mão em forma de garra toca na sua boca, em seguida ele estende o dedo indicador da mão direita e para na diagonal do rosto perto do nariz, por fim, abre a sua mão direita e eleva a mão até o rosto e depois fecha a mão e a abaixa). língua de sinais – Libras – cachorro amarelo.
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₂ e para o cachorro*
Gesto Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. estende o dedo indicador da mão esquerda e passa o dedo na diagonal em seu rosto perto do nariz) – língua de sinais – Libras – confirma a cor amarela
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorrir e levanta as sobrancelhas]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.* Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.C.* Olhar de verificação – Atenção Conjunta
Gesto Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. estava com a cabeça virada, depois vira a cabeça para frente) – movimento corp
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para o cachorro e olha para F.I. ₁ e para F.I. ₂ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri]
Fala do F.I.₁	“Amarelo! Ela olhou para o cachorro.”
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Fala do F.I.₁	“E não reclamou, não!” “Risos”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 12, disposto acima, intitulado de Cenas Interativas – Cena 01 – seção 01, encontra-se a transcrição da cena selecionada para a discussão e a transcrição das mesclas,

dividida em duas colunas, sendo a primeira coluna com as Trilhas e a segunda coluna com as Produções Interativas, a saber, as trilhas são geradas automaticamente pelo *software* ELAN e foram transcritas pela pesquisadora para uma melhor visualização no quadro citado.

Assim, podemos perceber que o “olhar de checagem” possui grande ocorrência, uma vez que a condição linguística do surdo é visual, ademais, essa interação está ocorrendo por meio da tela de aparelho tecnológico, o que dificulta esse processo. Ainda assim, esse olhar obteve destaque, pois, em vários momentos observados na cena, a criança A.N. olha para o intérprete, verifica se ele está acompanhando, depois olha para o cachorro e volta o olhar novamente para o intérprete.

Segundo Soares (2018, p. 98),

[...] O olhar de checagem é aquele em que o parceiro 1 – vamos chamar assim – olha para um objeto direcionado pelo parceiro interativo 2 e depois retorna o olhar para o parceiro 2. Essa sequência de olhares nos faz entender que, como o próprio nome já nos direciona para o que ocorre, há uma checagem por parte de um dos interlocutores, demonstrando buscar qual a intencionalidade do outro ou obter pistas para as próximas ações naquela interação.

Ainda foi possível perceber que a ocorrência de gestos e da língua de sinais na interação entre os sujeitos pesquisados comprova o que temos discutido até o presente momento, tendo em vista que nos revela que a linguagem é formada pela relação gesto-fala e que as ações corporais fazem parte desse sistema integral, contudo, a gestualidade é um elemento que foi bastante observado na cena analisada. Dentre os gestos com maiores ocorrências, destacamos os gestos híbridos: emblemáticos; gesticulação (o movimento do corpo, movimento dos braços, movimento da cabeça); expressões faciais (sorrir, questionar, franzir a testa, expressão de alívio e outros).

Reconhecer a língua como um sistema multimodal é admitir que os gestos estabelecem função na produção de sentido durante a interação comunicativa entre os sujeitos e que, portanto, os gestos não devem ser colocados à parte, nem concebidos hierarquicamente com menor valor (GOLDIN-MEADOW, 2005).

Um fator a ser destacado é a de que a interação humana está imersa em uma determinada cultura, que varia de acordo com vários fatores, portanto, a língua é um elemento cultural e os gestos são construídos culturalmente, assim sendo, o gesto emblemático, bastante observado em nosso material de discussão, é algo cultural e, conseqüentemente, um acordo convencional de um determinado meio social que permeia essas duas línguas que se cruzam

em um determinado momento em meio a essas duas culturas e sistemas existentes nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos.

Na cena analisada, a língua de sinais (Libras) foi a língua utilizada para a interação entre as crianças surdas e os intérpretes de Libras em substituição à língua oral. A referida língua apresenta uma estrutura de uma língua independente, cabendo, além disso, mencionar que a língua de sinais para o sujeito surdo preenche a mesma função que a língua falada apresentada para o sujeito ouvinte (PEREIRA, 2000).

Dito isto, podemos perceber que os gestos estão relacionados com o contexto, portanto, segue abaixo, na Figura 37, imagens das interações ocorridas entre os participantes da pesquisa na cena analisada, referente ao direcionamento do “Olhar”, na perspectiva da Atenção Conjunta discutida nesse estudo.

Figura 37: Direcionamento do olhar entre A.N. e os intérpretes de Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na Figura 37, vemos algumas das imagens captadas das gravações e analisadas na seção 01 da Cena 01. O material é parte das observações das aulas selecionadas para o referido estudo, portanto, é importante destacar que se refere a momentos de interação entre a criança surda A.N. e os intérpretes de Libras, ocorridos através de aparatos tecnológicos. Percebemos que, durante a cena, a criança A.N. tenta chamar atenção dos intérpretes de várias formas, buscando por meio da chamada de vídeo via ferramenta virtual *Google Meet*, manter a interação, principalmente, pelo olhar.

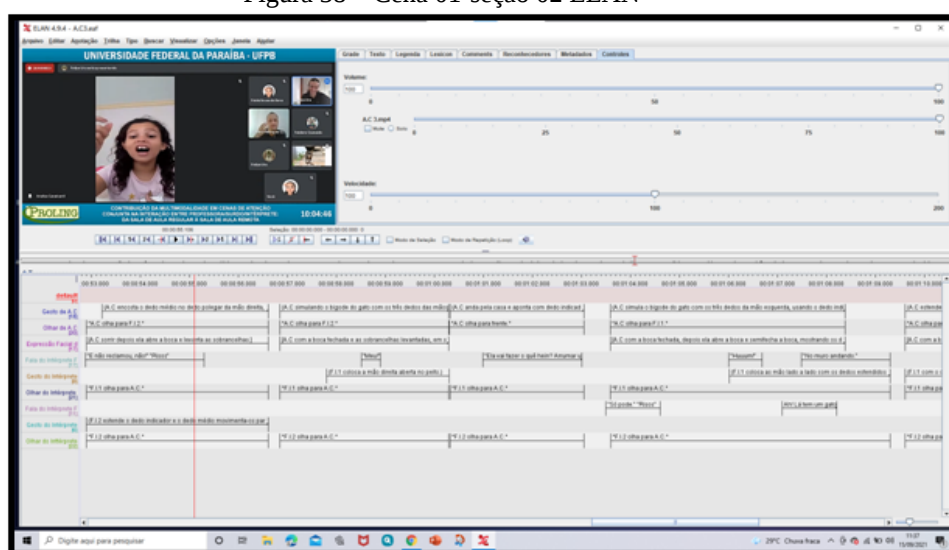
A criança e os intérpretes em vários momentos apresentam o “olhar de verificação ou olhar de checagem”, cujo tipo de olhar compõe a Atenção Conjunta, em que apresenta vários pontos relevantes demonstrando o envolvimento entre os parceiros em que é possível

comprovar a interação existente entre eles, mesmo que geograficamente separados por uma tela de computador e/ou aparelho celular.

Ademais, como visto em nossa perspectiva de estudo, a Atenção Conjunta é vislumbrada como um dos recursos mediadores colaborativos para a Aquisição da Linguagem da criança surda por meio das trocas interativas que ocorrem mutuamente entre a criança, o intérprete e o objeto envolvido, que, nesse caso, é o cachorro.

Dando continuidade às nossas análises, abaixo, na Figura 38, discutimos a segunda parte da videoaula, que nomeamos de Cena 01 – seção 01, conforme descrito a seguir.

Figura 38 – Cena 01-seção 02 ELAN



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* ELAN, 2021.

O vídeo referente à segunda parte da Cena 01, que denominamos de Cena 01 – seção 02, possui duração de 27 seg e trata-se do início em que a criança A.N. se lembra de algo relacionado ao assunto abordado na Cena 01-seção 01. Chama a atenção dos intérpretes com a mão direita, levanta um pouco a cabeça, levanta as sobrancelhas, abre a boca e faz o sinal em Libras do animal “gato”. Abaixo, a Figura 39 apresenta o momento do início da referida cena.

Figura 39 – Cena 01-seção 02



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse momento, a criança se levanta da cadeira, pega o celular e sai caminhando pela casa em busca de nos apresentar algo. O intérprete F.I.₂ oraliza: “*Ela vai fazer o quê, hein? Arrumar um gato*”, e aproxima o seu rosto da tela do notebook, direcionando seu olhar para A.N. na intenção de compreender melhor a cena. Ao término de sua fala, F.I.₁ responde: “*Só pode*”, apoia o seu rosto no braço esquerdo e abre um sorriso, aguardando os acontecimentos.

Nesse ínterim, a criança A.N. chega ao terraço da casa e aponta com a câmera do celular e com o dedo indicador para o muro. Ela volta o celular para si e dialoga com os intérpretes informando que tem um gato na casa da vizinha. F.I.₁ compreende a intenção de A.N. e fala: “*Ah, lá tem um gato!*”. F.I.₂ fala: “*Hummm!*”, e aproxima o seu rosto novamente na direção do celular com a intenção de visualizar melhor a situação apresentada e, sinalizando em Libras, pergunta se o gato da vizinha anda em cima do muro, mas A.N. parece não compreender a língua utilizada pelo intérprete (Libras). Então, repete o mesmo movimento, com a mão direita A.N. segura o celular e, com a mão esquerda, sinaliza em Libras, apontando com o indicador, ao mesmo tempo em que faz o sinal de Libras do animal “gato” na tentativa de informar que tem um gato na casa da vizinha. Volta novamente a tela do celular para a frente da casa, com o intuito de ser compreendida e aponta novamente com o dedo indicador para o muro da casa. Depois volta o celular para si e aponta, com o dedo indicador, para a casa da vizinha e, com a mão esquerda, faz o sinal novamente em Libras do animal “gato”.

Nesse momento, percebe que foi totalmente compreendida, assim como compreende a pergunta do intérprete F.I.₂ acerca de o gato andar em cima do muro da casa da avó dela e responde fazendo o sinal de “sim” com a cabeça, utilizando o gesto emblemático culturalmente convencionado.

Satisfeita, a criança A.N. voltou para o seu lugar de estudo, posicionando o celular na mesa, mostrando-se preparada para o próximo momento, encerrando a referida cena, que tem duração de 27seg.

Figura 40 – Bloco visual da Cena 01-seção 02



Fonte – Dados da pesquisa (2021).

Figura 41 – Mescla do Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I.₂ criança surda A.N.

10	(A.N. encosta o dedo médio no dedo polegar da mão direita) gestos; (depois ela eleva as mãos) - gestos; (sinal de cachorro) - Língua de sinais - Libras	00:00:53.220	00:00:56.610	00:00:03.390
11	(A.N. faz o sinal do animal gato) - Língua de sinais - Libras; (depois ela toca com o dedo indicador no rosto perto do nariz e levanta da cadeira e sai andando pela casa.)	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
12	(A.N. anda pela casa e aponta com dedo indicador.) (Gesto Emblemático)	00:01:00.325	00:01:03.950	00:00:02.730
13	(A.N. faz o sinal do animal gato) - Língua de sinais - Libras; (em seguida ela aponta com o dedo indicador) - Gesto Emblemático; (e novamente faz o sinal do animal gato) - ...	00:01:03.590	00:01:08.980	00:00:04.790
14	(A.N. estende o dedo indicador e aponta para fora da casa) - Gesto Emblemático; (faz o sinal do animal gato) - Língua de sinais - Libras	00:01:09.615	00:01:14.005	00:00:04.390
15	(A.N. aponta para cima e sai andando pela casa.) (Gesto Emblemático)	00:01:14.040	00:01:18.610	00:00:04.570

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 42 – Mescla da expressão facial da criança surda A.N.

12	[A.N. sorrir depois ela abre a boca e levanta as sobrancelhas]	00:00:52.900	00:00:56.610	00:00:03.710
13	[A.N. com a boca fechada e as sobrancelhas levantadas, em seguida ela abre a boca e fecha a boca]	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
14	[A.N. com a boca fechada, depois ela abre a boca e semfecha a boca, mostrando os dentes, e novamente abre a boca]	00:01:03.595	00:01:08.385	00:00:04.790
15	[A.N. com a boca aberta, depois semfecha a boca, mostrando os dentes]	00:01:09.615	00:01:14.005	00:00:04.390
16	[A.N. abre a boca]	00:01:14.040	00:01:18.610	00:00:04.570
17	[A.N. bocejando]	00:01:18.705	00:01:23.415	00:00:04.710

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 43 – Mescla do olhar da criança surda A.N.

14	*A.N. olha para F.I.2 *	00:00:52.900	00:00:56.610	00:00:03.710
15	*A.N. olha para F.I.2 *	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
16	*A.N. olha para frente *	00:01:00.315	00:01:03.055	00:00:02.740
17	*A.N. olha para F.I.1 *	00:01:03.595	00:01:08.385	00:00:04.790
18	*A.N. olha para F.I.1, depois ela olha para fora da casa e volta a olhar para F.I.1 *	00:01:09.615	00:01:14.005	00:00:04.390
19	*A.N. olha para F.I.1 *	00:01:14.040	00:01:18.610	00:00:04.570
20	*A.N. olha para a câmera *	00:01:18.705	00:01:23.415	00:00:04.710

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 44 – Mescla do olhar do F.I.₁

15	*F.I.1 olha para A.N. *	00:00:52.900	00:00:56.610	00:00:03.710
16	*F.I.1 olha para A.N. *	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
17	*F.I.1 olha para A.N. *	00:01:00.325	00:01:03.055	00:00:02.730
18	*F.I.1 olha para A.N. *	00:01:03.595	00:01:09.305	00:00:05.710
19	*F.I.1 olha para A.N. *	00:01:09.615	00:01:14.005	00:00:04.390
20	*F.I.1 olha para A.N. *	00:01:14.040	00:01:18.610	00:00:04.570
21	*F.I.1 olha para A.N. *	00:01:18.705	00:01:23.415	00:00:04.710

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 45 – Mescla do olhar do F.I.₂

16	*F.I.2 olha para A.N. *	00:00:52.900	00:00:56.610	00:00:03.710
17	*F.I.2 olha para A.N. *	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
18	*F.I.2 olha para A.N. *	00:01:00.325	00:01:03.055	00:00:02.730

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 46 – Mescla da fala do F.I.₁

11	"E não reclamou, não!" "Risos"	00:00:52.885	00:00:55.305	00:00:02.420
12	"Meu!"	00:00:58.515	00:00:58.905	00:00:00.390
13	"Ela vai fazer o quê hein? Arrumar um gato."	00:01:00.990	00:01:03.010	00:00:02.020
14	"Huuuui!"	00:01:06.015	00:01:06.695	00:00:00.680
15	"No muro andando."	00:01:07.495	00:01:09.305	00:00:01.810
16	"Vizinho."	00:01:13.800	00:01:14.490	00:00:00.690
17	"Tava demorando, andar né pela casa."	00:01:20.385	00:01:22.505	00:00:02.120

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 47 – Mescla da fala do F.I.₂

16	*F.I.2 olha para A.N. *	00:00:52.900	00:00:56.610	00:00:03.710
17	*F.I.2 olha para A.N. *	00:00:56.850	00:01:00.290	00:00:03.440
18	*F.I.2 olha para A.N. *	00:01:00.325	00:01:03.055	00:00:02.730

Fonte – Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021

Figura 48 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I.₁

6	(F.I.1 coloca a mão direita aberta no peito) - Gestos Emblemáticos	00:00:57.805	00:01:00.305	00:00:02.500
7	(F.I.1 coloca as mãos lado a lado com os dedos estendidos para cima e apenas os dedos polegares retráidos, depois ele mantém a mão esquerda elevada e com o dedo in...	00:01:06.020	00:01:09.300	00:00:03.280
8	(F.I.1 com o dedo indicador e dedo médio da mão direita ele simula um gato andando, no muro e a mão esquerda elevada simboliza o muro, depois ele passa o dedo indica...	00:01:09.615	00:01:14.005	00:00:04.390
9	(F.I.1 com as mãos juntas em forma de casa, depois ele fecha as duas mãos e as junta, por fim faz uma casa com as mãos) - Língua de sinais - Libras	00:01:14.040	00:01:18.610	00:00:04.570

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 49 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras do F.I.₂

11	(F.I.2 Levanta as mãos espalmadas para frente, depois ele encosta os dedos polegares e nos dedos indicadores das mãos, em abre as mãos com as palmas viradas p...	00:00:56.585	00:00:59.019	00:00:02.434
----	---	--------------	--------------	--------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

De acordo Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012, p. 471-472),

[...] ao falarmos usamos gestos que caracterizam nosso discurso. Muitas vezes esses gestos fazem referência a algo concreto, como movimentos de apontar indicando objetos ou pessoas, ou como desenhos no espaço indicando o delineamento do corpo feminino, por exemplo. Há momentos em que esses gestos também são abstratos quando os usamos para expandir o nosso discurso desenhando um caminho ou a direção de uma ideia no ar [...].

Para tanto, tomando por base a concepção descrita pelos autores citados, podemos perceber na transcrição da cena selecionada e descrita no Quadro 13 abaixo, uma considerável ocorrência de gestos utilizados nas trocas interativas entre a criança surda A.N. e os intérpretes de Libras.

Isso ocorre, conforme já posto, devido à multimodalidade da língua, além da relevância da utilização dos gestos híbridos com o intuito de se fazerem ser compreendidos, uma vez que a criança A.N. está em processo de aquisição da língua de sinais, necessitando utilizar os gestos referenciados como forma de manter e dar sustentação à Atenção Conjunta construída na cena compartilhada.

Quadro 13: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 02

(Continua...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para* F.I. ₂ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca fechada e as sobrancelhas levantadas, em seguida abre e fecha a boca]
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. indica o bigode do gato com os três dedos das mãos: os dedos indicadores, os dedos médios e o dedo anelar de cada mão, depois toca com o dedo indicador no rosto perto do nariz, levanta da cadeira e sai andando pela casa) – língua de sinais – Libras – gato, movimento corporal
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ coloca a mão direita no peito)
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. anda pela casa apontando o dedo indicador) – Gesto emblemático – gesto de apontar, movimento corporal
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para frente*
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Fala do F.I.₁	“Ela vai fazer o quê heim? Arrumar um gato*"
Fala do F.I.₂	“Só pode” “Risos”
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. indica o bigode do gato com os três dedos da mão esquerda, usando o dedo indicador, o dedo médio e o dedo anelar, em seguida ela aponta com o dedo indicador e retrai os demais dedos da mão. A.N. encosta o dedo polegar no seu peitoral e o dedo indicador fica elevado para cima) língua de sinais – Libras – gato / Gesto de Apontar – emblemático.

Quadro 13: Descrição das cenas interativas – Cena 01 – seção 02

(Conclusão.)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca fechada, depois abre a boca e semifechada a boca, mostrando os dentes e novamente abre a boca]
Fala do F.I.₁	“Hummm”
Gesto – Língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ coloca a mão lado a lado com os dedos estendidos para cima e apenas os dedos polegares retraídos, depois ele mantém a mão esquerda elevada e com o dedo indicador e dedo médio da mão direita ele simula um gato andando no muro, em seguida abaixa a mão direita e a coloca lado a lado com a mão esquerda e a separa) – língua de sinais – Libras – Casa da vizinha junto / gato andando em cima do muro.
Fala do F.I.₂	“Ah, Lá tem um gato”
Fala do F.I.₁	“No muro andando”
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. estende o dedo indicador e aponta para fora da casa e com os três dedos da mão esquerda: o dedo indicador, o dedo médio e o dedo anelar indica o animal “gato”). língua de sinais – Libras – gato / Gesto de Apontar – emblemático
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ , depois ela olha para fora da casa e volta a olhar para F.I. ₁ *
Fala do F.I.₁	“Vizinho”
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca fechada, depois abre a boca e semifechada a boca, mostrando os dentes]
Gesto – Língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ com o dedo indicador e dedo médio da mão direita simula um gato andando no muro, a mão esquerda elevada simboliza o muro, depois ele passa o dedo indicador no canto do olho perto do nariz, por fim, ele junta as mãos formando uma casa) – língua de sinais – Libras – Casa da vizinha / gato andando em cima do muro / amarelo.
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta para o lado e sai andando novamente pela casa). Gesto de Apontar – emblemático
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e sinaliza com a cabeça para cima e para baixo em aceitação] – Gesto emblemático -sim
Gesto – Língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ com as mãos juntas em forma de casa, depois ele fecha as duas mãos, por fim, faz uma casa com as mãos) – língua de sinais – Libras – Casa da vizinha junto
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.* Olhar de checagem
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.* Olhar de checagem
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. volta a sentar na cadeira, ajeita o celular). movimento corporal.
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ *
Expressão facial de A.N.	[A.N. boceja] –
Fala do F.I.₁	“Tava demorando andar, né, pela casa”
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.* Olhar de checagem
Fala do F.I.₂	“É esperta”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 13 em que transcrevemos a seção 02 da Cena 01, apresentamos mais um recorte das nossas análises. Na referida cena, é possível verificar a importância de se compreender o gesto-fala como única matriz de significação e a relevante contribuição dessa

multimodalidade para a interação e linguagem da criança surda na manutenção da Atenção Conjunta, uma vez que se utiliza de vários recursos multimodais para ser compreendida pelos interlocutores, principalmente, nesse contexto de atividades remotas.

Destarte, compreender a língua como multimodal, requer o entendimento das trocas interativas e, conforme nos apresenta Kendon (2009), essa compreensão só é alcançada através do estabelecimento da percepção mútua das ações visíveis no parceiro por meio da interação colaborativa, assim, os elementos multimodais que compõem o plano da linguagem garantem a manutenção da Atenção Conjunta realizada e enfatizada em nossos estudos.

Ressaltamos, ainda que o gesto de apontar, um gesto emblemático e convencionado no dia a dia do nosso contexto social, foi utilizado com frequência pela criança surda A.N, tendo em vista o seu propósito comunicativo.

Figura 50 – Gesto de Apontar



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na imagem 1, a criança A.N. aponta com o celular e com o dedo indicador para o muro da casa. Em seguida, na imagem 2, aponta com o dedo indicador para a casa da vizinha, repete esse movimento algumas vezes, informando que, na casa da vizinha tem um gato, apontando, também com o olhar para a casa da vizinha, até perceber que foi compreendida, portanto, percebemos que o gesto de apontar foi um dos elementos que deram sustentação à cena de Atenção Conjunta realizada entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras.

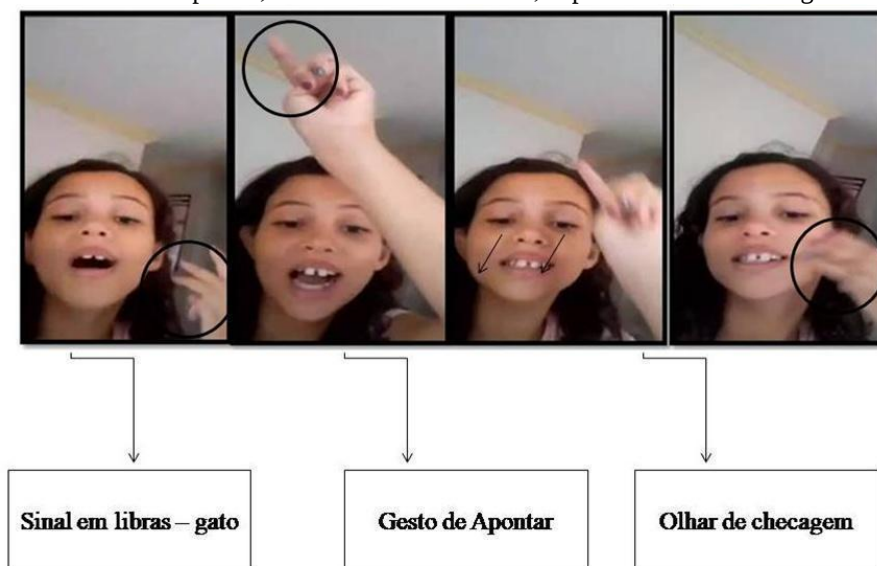
Como exposto anteriormente, o gesto de apontar é conceituado como um tipo de gesto emblemático. Segundo o *contínium* de Kendon (1982), os gestos emblemáticos não necessitam da produção oral para sua construção, tendo em vista que podem ser empregados com ou sem a presença da oralidade.

De acordo com Cavalcante (1994), o gesto de apontar é de grande relevância para os estudos de Aquisição da Linguagem, uma vez que é empregado com o desejo de transmitir informações sobre um determinado objeto, com a finalidade de fazer a sua identificação ou revelar algo sobre esse objeto. Conforme mencionado em nossa fundamentação teórica (ver capítulo 4), a autora desenvolveu uma organização acerca dos gestos de apontar, de acordo com a sua configuração manual, ou seja, realiza a discriminação do referido gesto segundo a sua ação.

Em conformidade com a morfologia do gesto de apontar apresentada por Cavalcante (1994), podemos citar que os gestos de apontar realizados pela aluna surda A.N. e exposta na Figura 40 referem-se ao: apontar convencional; apontar semi-estendido; apontar com objeto; insistência gestual e o apontar com o olhar se dirigindo ao seu interlocutor, sendo, na cena analisada, utilizado com maior frequência o apontar convencional, que também é o mais reconhecido socialmente.

Por fim, nessa seção podemos inferir acerca do direcionamento do olhar, gesticulação do corpo, expressões faciais e língua de sinais, elementos utilizados pela criança A.N. na Figura 41 abaixo, configurando a utilização do processo multimodal que, de acordo com Kendon (2009), só pode ocorrer mediante o estabelecimento da interação colaborativa percebidas mutuamente nas ações visíveis do outro.

Figura 51 – Gesto de apontar, direcionamento do olhar, expressões faciais e Língua de Sinais



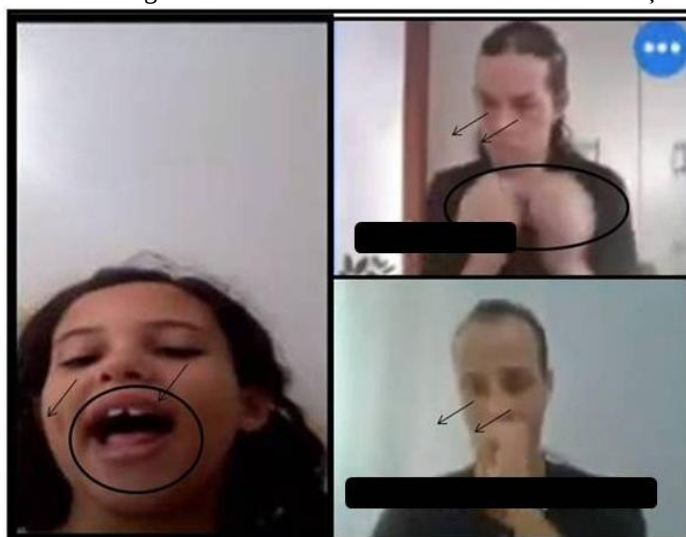
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Desse modo, é possível destacar o envolvimento dos referidos elementos constitutivos do plano da linguagem, em que além da utilização Libras, para referir-se ao animal “gato”, a

criança A.N. se utiliza do gesto de apontar, gesto emblemático que circula nos dois sistemas linguísticos em que a criança está inserida, ao apontar para a casa da vizinha nos informando que lá tem um gato, expressões faciais de entusiasmo, movimento corporal e olhar de verificação.

Dando prosseguimento às nossas análises, chamou-nos a atenção o fato de a criança surda A.N. utilizar o Gesto Emblemático “sim com a cabeça”, também um gesto convencionado culturalmente, uma vez que o sinal em sua língua materna, Libras, para afirmação/aceitação não corresponde ao mesmo gesto utilizado pelos ouvintes. Possivelmente, isso ocorre em virtude do fato de ela conviver, no ambiente familiar, apenas com pessoas ouvintes e por ela ainda não ser fluente na língua de sinais, a Libras, bem como, podemos perceber, ainda, a interculturalidade existente entre as duas línguas que circulam no contexto do sujeito surdo.

Figura 52 – Gesto Emblemático “sim com a cabeça”



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos esse fragmento, observamos que a criança surda A.N. percebeu que foi compreendida na situação comunicativa, e ao adquirir essa compreensão a criança não utiliza a língua de sinais, como exposto acima, para expressar a sua satisfação, pelo contrário, a criança surda A.N. usa o emblema para indicar a afirmação/aceitação, a saber, produz um gesto emblemático, que foi aceito pelos intérpretes, sem intervenção.

Ainda assim, é relevante ressaltarmos o importante papel da interação da criança surda com outros falantes da sua língua materna, uma vez que essa interação contribui para uma produção efetiva dos gestos, colaborando para o seu processo aquisicional. Ademais,

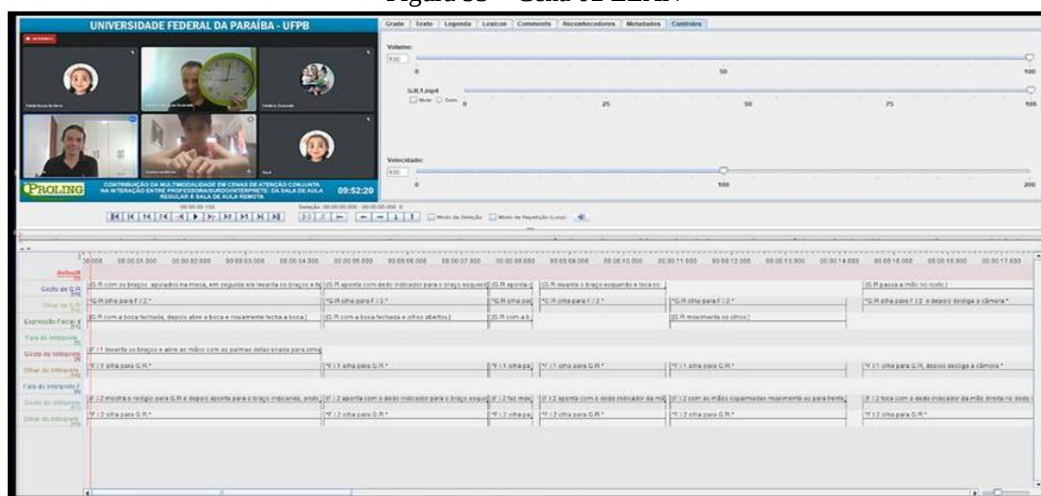
encerramos a presente seção, ilustrando com a argumentação de Ávila-Nóbrega (2018, p. 24) segundo o qual,

[...] As nossas escolhas, consciente ou inconscientes do uso da linguagem, não nos permitem separar aquilo que queremos usar na interação. Gesto, produção vocal, direcionamento do olhar e outros modos, são usados como componentes de uma mesma linha de produção, não isoladamente, ou ocupando um espaço de maior ou menor importância para produzir sentidos[...].

Concordamos com o autor, haja vista que, de fato, ao utilizarmos a linguagem nas interações, alguns elementos sobrevivem independentemente das nossas escolhas, ou seja, o emprego deles independe de planejarmos o que vamos utilizar na produção de sentido ou não.

Assim, sigamos para a continuidade das discussões acerca das nossas análises de dados, na cena 02 descrita, conforme a figura abaixo:

Figura 53 – Cena 02 ELAN

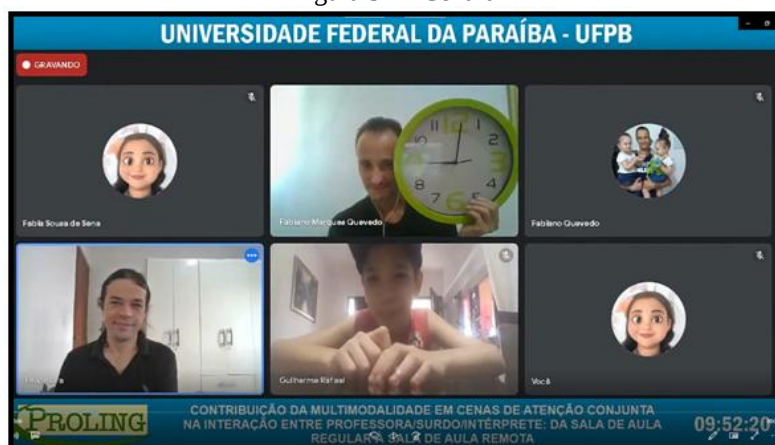


Fonte: Elaboração própria a partir do *software* ELAN, 2021.

A Cena 02 refere-se à terceira cena selecionada para fazer parte das nossas análises e discussões, trata-se da 9ª aula observada, que ocorreu no dia 17 de junho do ano em curso e teve duração de 45 min e 33 seg, cujo conteúdo abordado foi do componente curricular de Matemática – medida de tempo: horas. O trecho da aula selecionado possui 59 seg e ocorreu no início da aula. Participaram da aula o aluno surdo G.R.; os dois intérpretes de Libras e a pesquisadora, com a câmera desligada. A responsável pela aluna A.N. justificou sua ausência.

Respeitando a condição linguística do surdo, a aula foi conduzida com o auxílio de um relógio grande de parede para melhor visualização, conforme a Figura 44 – Cena 02 disposta abaixo.

Figura 54 – Cena 02



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A aula teve início com a fala do intérprete F.I.₁ que apresentou para o aluno G.R. o conteúdo a ser ministrado, expondo, ainda, um relógio grande de parede que à princípio o aluno observa atentamente, realizando o olhar de checagem, quando direciona o seu olhar para o intérprete, em seguida para o relógio e retorna esse olhar para o intérprete. Na sequência, o intérprete F.I.₁ faz o sinal em Libras e pede para o aluno repetir, enquanto o intérprete F.I.₂ observa a situação com expressão de satisfação. Nesse momento, o aluno compreende que se trata de um relógio e aponta com o dedo indicador direito para o braço esquerdo. O intérprete apresenta, novamente, o sinal de relógio e pede que ele realize.

Figura 55 – Apresentação do conteúdo da aula



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O aluno faz expressão de compreensão e realiza o sinal solicitado. Olha para o lado esquerdo, passa a mão direita em sua testa parecendo estar preocupado com algo e, de repente, lembra-se de uma determinada situação que não faz parte da aula. Com muito entusiasmo, começa a tentar chamar a atenção dos intérpretes. Para isso, utiliza o gesto

emblemático de “chamar”, olha para o lado direito sem parar de chamar e volta o olhar para a tela do celular, em busca dos intérpretes. Nesse momento, percebe que o intérprete F.I.₁ faz a pergunta em Libras: “*O quê?*” e inicia uma interação comunicativa com o intérprete F.I.₁ informando que sua cadela teve cachorrinhos, todos bem pequeninhos, são pretinhos e, alguns, machos.

Para explicar que a cadela teve filhotes, utiliza a língua de sinais fazendo o sinal de “cachorro” ao mesmo tempo em que aponta com o dedo indicador direito para si, com o propósito de informar que a cadela é dele. Utiliza língua de sinais, também, para fazer o sinal de “muitos” e da cor “preta”, assim como para informar que alguns são “machos”.

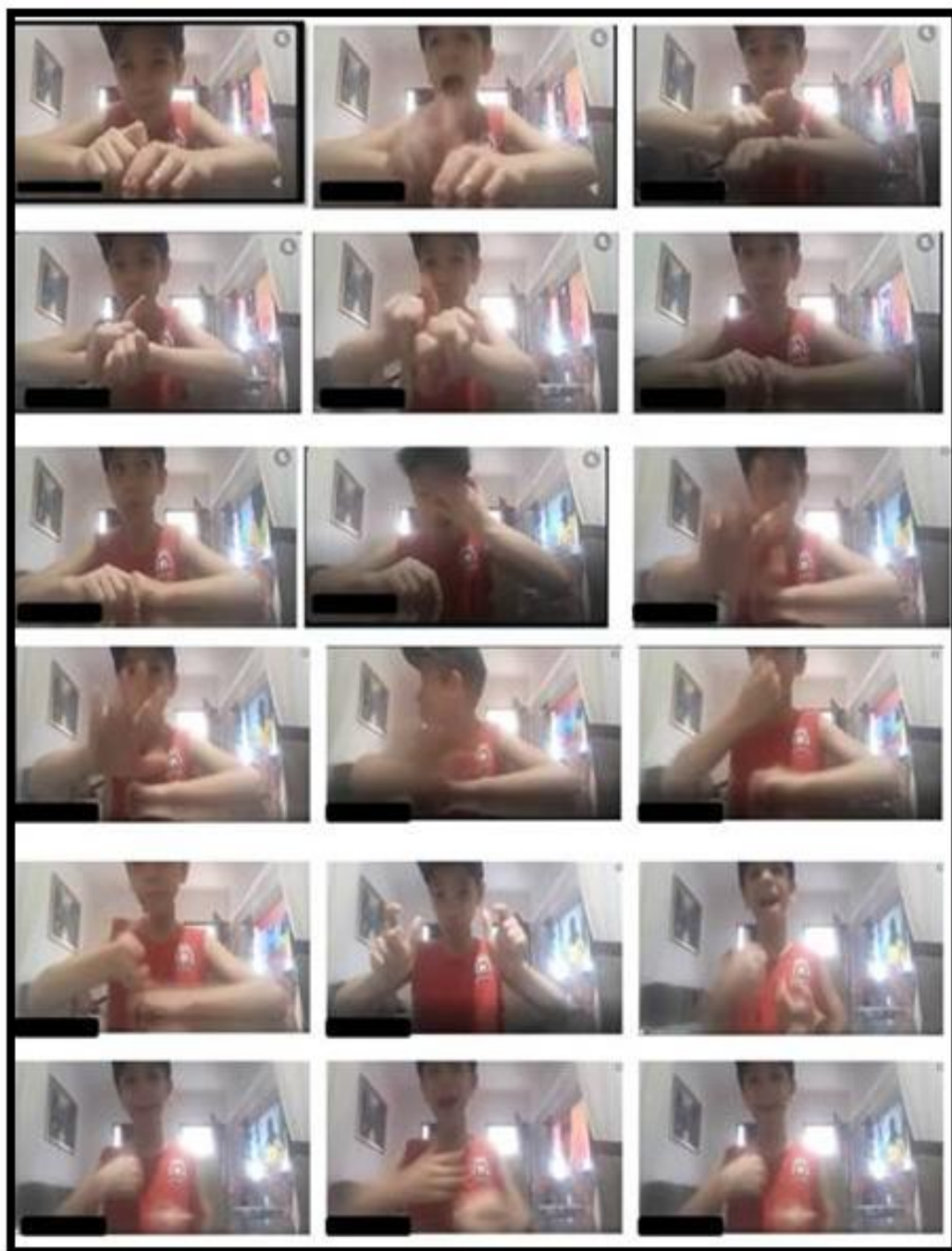
No entanto, como ainda não possui o domínio da língua de sinais, utiliza-se de alguns gestos do dia a dia, a saber, gestos híbridos para que o intérprete compreenda que ele vai esperar os cachorrinhos abrirem os olhos e crescerem um pouco para pegar um para ele. O intérprete vai acompanhando a situação atentamente, tentando oralizar lentamente o que a criança G.R. está tentando dizer. A criança G.R. coloca as suas mãos nos olhos, fazendo o gesto de abrir e o intérprete compreende que ele está informando que está esperando os cachorrinhos abrirem os olhos. Ele também utiliza os braços e mãos apresentando algo crescendo, aumentando, balançando a cabeça em sinal de “sim” e conclui a cena quando percebe que foi compreendido pelo intérprete, utilizando o sinal da Libras “meu”, em seguida, o gesto emblemático de “legal” com o polegar para cima e os demais dedos retraídos.

Depreendemos, portanto, que a referida cena mostra uma situação comunicativa entre a criança G.R. e os intérpretes de Libras, assim, percebemos que, durante a interação descrita, tanto a criança G.R., quanto o intérprete F.I.₁ (que está mais diretamente envolvido na interação), se utilizam de gestos que circulam entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) para que a interação se realize, bem como para que a Atenção Conjunta se sustente diante desse cenário remoto em que esses dois sistemas linguísticos se encontram na tela do celular, com culturas e aparatos linguísticos distintos, surgindo uma certa “crise” na interação, necessitando, assim, dos gestos híbridos para integrar a matriz comunicativa. Desse modo, contemplamos que G.R., na empolgação por se fazer compreender, utiliza-se desses gestos, colaborando para o estabelecimento da situação comunicativa.

Destarte, nesse momento, comprovamos, também, o que estamos discutindo acerca da integração gesto-fala, conforme leciona Soares (2018, p. 48), ao estabelecer o conceito de Multimodalidade, baseado em McNeill (2006) como sendo “[...] a relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos [...]” corroborando a argumentação da autora, evidenciamos, na cena exposta acima, a correlação havida entre gestos, língua de sinais,

movimentos corporais, expressões faciais, direcionamento do olhar, dentre outros elementos que podemos verificar no bloco de imagens abaixo da situação descrita.

Figura 56 – Bloco visual da Cena 02



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No bloco de imagens exposto no Figura 46 acima, realizado durante uma cena de Atenção Conjunta que se configura na relação da criança, intérpretes e o evento da cadela de G.R. que teve filhotes, a língua de sinais é utilizada como língua principal de interação. Ressaltamos que, como a criança G.R. não possui fluência na Libras, ela utiliza diversos

gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar para se fazer compreendido e, notoriamente, dos gestos híbridos – elementos que sustentam a referida cena de Atenção Conjunta. Ademais, podemos frisar, na imagem abaixo, o Envelope Multimodal formado pelo entrelace dos elementos que fazem parte do plano de significação nas trocas interativas: **olhar de checagem**, em que a criança G.R. verifica o objeto apresentado pelo intérprete F.I.₂ (relógio) e volta o seu olhar para o seu parceiro interativo, **expressão facial** de surpresa, que ocorre quando ele percebe que é um relógio, compreendendo que, nessa aula, estudarão as “horas”, e **gesticulação/movimento corporal** das mãos, movimento que está acompanhando a interação.

Figura 57 – Entrelace Multimodal – criança G.R



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O Envelope Multimodal é denominado, por Ávila-Nóbrega (2010) – em seus estudos sobre Aquisição da Linguagem como o entrelace que envolve os elementos multimodais citados acima –, que emerge, naturalmente, durante uma situação comunicativa, conduzindo-nos à comprovação da língua como sendo uma instância multimodal e, nessa perspectiva, direcionamos o nosso escrito observando a relação dos gestos com a fala nas interações em que ocorre a Atenção Conjunta.

Depreendemos, portanto, que compreendemos a Multimodalidade como o uso dos gestos e fala de forma simultânea/concomitante, assim, enfatizamos que a linguagem nessa perspectiva diz respeito à interação construída na relação intrínseca entre os elementos

multimodais na interação com um parceiro, quer seja através da linguagem oral, quer seja na utilização da língua de sinais, contribuindo para a Aquisição da Linguagem da criança e para a consecução de sentidos durante a produção comunicativa. Dito isto, seguem as figuras com as mesclas dos gestos, língua de sinais, direcionamento do olhar e expressões faciais da criança G.R., assim como as mesclas dos gestos, língua de sinais, fala e direcionamento do olhar dos intérpretes de Libras F.I.₁ e F.I.₂.

Figura 58 – Mescla dos Gestos – Língua de sinais – Libras da criança G.R.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gesto de G.R. - Língua de sinais - Libras						
>	N.	Anotação					
	1	(G.R. com os braços apoiados na mesa, em seguida ele levanta os braços e fecha a mão esquerda e com o dedo indicador da mão direita e demais dedos dessa mão r...					Tempo Inicial Tempo Final Duração
	2	(G.R. aponta com o dedo indicador para o braço esquerdo e faz o movimento giratório do relógio) - Língua de sinais - Libras					00:00:00.070 00:00:04.400 00:00:04.330
	3	(G.R. aponta com o dedo indicador para o braço esquerdo, indicando o relógio) - Gesto Emblemático					00:00:04.450 00:00:07.490 00:00:03.040
	4	(G.R. levanta o braço esquerdo e toca com o dedo indicador na orelha esquerda) - Gesto					00:00:07.520 00:00:08.310 00:00:00.790
	5	(G.R. passa a mão no rosto) - Gesto					00:00:08.450 00:00:10.780 00:00:02.330
	6	(G.R. estende a mão em direção a câmera e movimentando todos os dedos em direção a câmera, depois abaixa a mão) - Gesto Emblemático					00:00:14.430 00:00:19.410 00:00:04.980
	7	(G.R. tocando os dedos na mesa, em seguida ele movimenta a mão de um lado para o outro, por fim faz movimento com os dedos da mão direita) - Gestos					00:00:19.620 00:00:23.410 00:00:03.790
	8	(G.R. aponta para si próprio, depois ele abre as mãos em paralelo estendendo os dedos polegares e as movimenta para frente) - Gestos, (em seguida ele abaixa a mão					00:00:23.580 00:00:27.600 00:00:04.020
	9	(G.R. aponta com o dedo indicador para F.I.2) - Gestos, (depois passa o dedo médio no dorso da mão esquerda, em seguida faz uma garra com a mão direita e leva a m...					00:00:27.625 00:00:34.475 00:00:06.850
	10	(G.R. com a mão direita em forma de garra eleva a mão até a boca, fazendo o movimento de vai e volta, em seguida ele faz uma pinça com o dedo polegar e com o ded...					00:00:34.520 00:00:37.410 00:00:02.890
	11	(G.R. faz duas pinças, sendo uma pinça com o dedo polegar e indicador da mão direita e a outra pinça ele faz com o dedo polegar e com o dedo indicador da mão esquer...					00:00:37.470 00:00:41.000 00:00:03.530
	12	(G.R. utiliza as pinças feitas com os dedos das mãos para abrir os olhos, depois abaixa a mão esquerda e estende a mão direita para frente e a abaixa) - Gestos					00:00:41.035 00:00:43.995 00:00:02.960
	13	(G.R. estende os dedos indicadores das mãos, e com o dedo indicador circula em torno do outro dedo indicador. Ele fecha as mãos e encosta a mão direita fechada no...					00:00:44.500 00:00:46.360 00:00:01.860
	14	(G.R. está com os dedos das mãos em forma de pinças, em seguida ele junta os dedos das mãos e encosta uma mão na outra mão, e aponta para si próprio, depois ab...					00:00:47.805 00:00:51.015 00:00:03.210
	15	(G.R. com a mão direita em forma de garra conduz a sua mão até a boca) - Língua de sinais - Libras, (em seguida aponta para si próprio com o dedo indicador da mão					00:00:51.110 00:00:55.010 00:00:03.900
							00:00:55.171 00:00:59.009 00:00:03.838

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 59 – Mescla do direcionamento do olhar da criança G.R.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar de G.R.						
>	N.	Anotação					
	1	*G.R. olha para F.I.2.*					Tempo Inicial Tempo Final Duração
	2	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:00.070 00:00:04.400 00:00:04.330
	3	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:04.450 00:00:07.490 00:00:03.040
	4	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:07.520 00:00:08.310 00:00:00.790
	5	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:08.450 00:00:10.780 00:00:02.330
	6	*G.R. olha para F.I.2. e depois desliga a câmera.*					00:00:10.865 00:00:14.125 00:00:03.260
	7	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:14.430 00:00:19.410 00:00:04.980
	8	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:19.620 00:00:23.410 00:00:03.790
	9	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:23.580 00:00:27.600 00:00:04.020
	10	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:27.625 00:00:34.475 00:00:06.850
	11	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:34.520 00:00:37.410 00:00:02.890
	12	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:37.470 00:00:41.000 00:00:03.530
	13	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:41.035 00:00:43.995 00:00:02.960
	14	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:44.500 00:00:46.360 00:00:01.860
	15	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:47.805 00:00:51.010 00:00:03.210
	16	*G.R. olha para F.I.2.*					00:00:51.110 00:00:55.010 00:00:03.900
							00:00:55.171 00:00:59.009 00:00:03.838

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 60 – Mescla da Expressão Facial da criança G.R.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Expressão Facial de G.R.						
>	N.	Anotação					
	1	[G.R. com a boca fechada, depois abre a boca e novamente fecha a boca.]					Tempo Inicial Tempo Final Duração
	2	[G.R. com a boca fechada e olhos abertos.]					00:00:00.070 00:00:04.400 00:00:04.330
	3	[G.R. com a boca fechada e movimenta os olhos.]					00:00:04.450 00:00:07.490 00:00:03.040
	4	[G.R. movimenta os olhos.]					00:00:07.520 00:00:08.310 00:00:00.790
	5	[G.R. apresenta um leve sorriso.]					00:00:10.865 00:00:14.125 00:00:03.260
	6	[G.R. abre a boca e fecha a boca.]					00:00:19.620 00:00:23.410 00:00:03.790
	7	[G.R. abre a boca e abre os olhos.]					00:00:23.580 00:00:27.600 00:00:04.020
	8	[G.R. abre os olhos e fecha a boca.]					00:00:27.625 00:00:34.475 00:00:06.850
	9	[G.R. sorri levemente, abre a boca e fecha a boca.]					00:00:34.520 00:00:37.410 00:00:02.890
	10	[G.R. com a boca fechada, em seguida abre a boca e sorri.]					00:00:37.470 00:00:41.000 00:00:03.530
	11	[G.R. sorri abre a boca, volta a sorrir novamente e fecha a boca.]					00:00:41.035 00:00:43.995 00:00:02.960
							00:00:44.500 00:00:46.360 00:00:01.860
							00:00:47.805 00:00:51.010 00:00:03.210
							00:00:51.110 00:00:55.010 00:00:03.900
							00:00:55.171 00:00:59.009 00:00:03.838

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 61 – Mescla da Fala do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala do Intérprete F.I.1						
>	N.	Anotação					
	1	"Ele falou para mim semana passada."					Tempo Inicial Tempo Final Duração
	2	"Foi assunto."					00:00:33.015 00:00:34.505 00:00:01.490
	3	"Abriu o olho."					00:00:37.715 00:00:38.405 00:00:00.690
	4	"Muito fofa ele sinalizando."					00:00:44.490 00:00:45.310 00:00:00.820
	5	"Tá esperando desmamar."					00:00:46.395 00:00:48.005 00:00:01.610
							00:00:49.020 00:00:50.410 00:00:01.390

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 62 – Mescla da Fala do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	Fala do Intérprete F.I.2							
▶	N	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Que nasceu o filhote do cachorrinho dele. Olha que legal!"				00:00:30.805	00:00:33.055	00:00:02.250	
2	"Pretinho."				00:00:35.995	00:00:36.705	00:00:00.710	
3	"Imagino!"				00:00:39.420	00:00:40.310	00:00:00.890	
4	"Inclusive tem macho, e têm os machos e dois machos."				00:00:41.035	00:00:43.995	00:00:02.960	
5	"Abriu o olho."				00:00:44.500	00:00:45.320	00:00:00.820	
6	"Crescer um pouquinho para poder pegar para ele."				00:00:51.413	00:00:54.827	00:00:03.414	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 63 – Mescla dos gestos / língua de sinais do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ Gesto do Intérprete F.I.1 - Língua de sinais - Libras ▼								
>	N	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	(F.I.1 levanta os braços e abre as mãos com as palmas delas virada para cima, ele dá toques com a mão direita na mão esquerda) - Língua de sinais - Libras				00:00:00.070	00:00:04.400	00:00:04.330
	2	(F.I.1 toca com a mão esquerda na sua boca) - Gestos				00:00:23.580	00:00:27.600	00:00:04.020
	3	(F.I.1 passa a mão no seu nariz, depois abaixa a mão) - Gestos				00:00:55.161	00:00:57.413	00:00:02.252

Figura 64 – Mescla dos gestos / língua de sinais do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼	Gesto do intérprete F.I.2 - Língua de sinais - Libras							▼	
N	Anotação						Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	F.I.2 mostra o relógio para G.R. e depois aponta para o braço indicando, onde o relógio fica.) - Gestos						00:00:00.070	00:00:04.400	00:00:04.330
2	F.I.2 aponta com o dedo indicador para o braço esquerdo e faz o movimento giratório do relógio, depois ele bate com a mão direita na mão esquerda.) - Gestos						00:00:04.450	00:00:07.490	00:00:03.040
3	F.I.2 faz movimento com as mãos espalmadas para cima, em seguida com o dedo indicador da mão direita ele aponta para o braço esquerdo indicando o relógio.) - LI						00:00:07.520	00:00:08.310	00:00:00.790
4	F.I.2 aponta com o dedo indicador da mão direita para o braço esquerdo para indicar o relógio.) - Gesto Emblemático						00:00:08.450	00:00:10.780	00:00:02.330
5	F.I.2 com as mãos espalmadas movimentá-as para frente) - Língua de sinais - Libras, (em seguida com o dedo indicador da mão direita ele toca no dedo indicador da						00:00:10.865	00:00:14.125	00:00:03.260
6	F.I.2 toca com o dedo indicador da mão direita no dedo indicador da mão esquerda que está estendido, juntamente com o dedo do médio da mão esquerda e os dema						00:00:14.430	00:00:19.410	00:00:04.980
7	F.I.2 passa a mão direita sob a mão esquerda, fazendo movimentos suaves, depois ele fecha a mão direita dedos voltados para si e fecha a mão esquerda com os ded						00:00:19.620	00:00:23.410	00:00:03.790
8	F.I.2 toca com o dedo indicador da mão direita o dedo médio da mão esquerda que se encontra estendido juntamente com o dedo indicador da mão esquerda. Em se						00:00:23.580	00:00:27.600	00:00:04.020
9	F.I.2 levanta a mão direita.) - Gesto						00:00:44.490	00:00:46.360	00:00:01.870
10	F.I.2 está com a mão direita levantada e a movimentar.) - gesto						00:00:46.385	00:00:50.025	00:00:03.640
11	F.I.2 Levanta as mãos espalmadas para frente, depois ele encosta os dedos polegares e nos dedos indicadores das mãos, em abre as mãos com as palmas viradas p						00:00:56.585	00:00:59.019	00:00:02.434

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 65 – Mescla do Olhar do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
Olhar do Intérprete F.1.1									
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:00.070	00:00:04.400	00:00:04.330	
2	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:04.450	00:00:07.490	00:00:03.040	
3	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:07.520	00:00:08.310	00:00:00.790	
4	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:08.450	00:00:10.780	00:00:02.330	
5	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:10.865	00:00:14.125	00:00:03.260	
6	*F.1.1 olha para G.R. depois desliga a câmera.*					00:00:14.430	00:00:19.410	00:00:04.980	
7	*F.1.1 olha para G.R. abaixa a cabeça, depois eleva a cabeça e olha para G.R.*					00:00:19.620	00:00:23.410	00:00:03.790	
8	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:23.580	00:00:27.600	00:00:04.020	
9	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:27.620	00:00:34.470	00:00:06.850	
10	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:34.520	00:00:37.410	00:00:02.890	
11	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:37.470	00:00:41.000	00:00:03.530	
12	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:41.035	00:00:43.995	00:00:02.960	
13	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:44.500	00:00:46.360	00:00:01.860	
14	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:46.380	00:00:50.030	00:00:03.650	
15	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:51.110	00:00:55.010	00:00:03.900	
16	*F.1.1 olha para G.R.*					00:00:55.171	00:00:59.009	00:00:03.838	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 66 – Mescla do Olhar do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
Olhar do Intérprete F.I.2								
N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:00.070	00:00:04.400	00:00:04.330
2	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:04.450	00:00:07.490	00:00:03.040
3	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:07.520	00:00:08.310	00:00:00.790
4	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:08.450	00:00:10.780	00:00:02.330
5	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:10.865	00:00:14.125	00:00:03.260
6	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:14.430	00:00:19.410	00:00:04.980
7	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:19.620	00:00:23.410	00:00:03.790
8	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:23.580	00:00:27.600	00:00:04.020
9	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:27.620	00:00:34.470	00:00:06.850
10	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:34.520	00:00:37.410	00:00:02.890
11	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:37.470	00:00:41.000	00:00:03.530
12	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:41.035	00:00:43.995	00:00:02.960
13	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:44.495	00:00:46.365	00:00:01.870
14	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:46.385	00:00:50.025	00:00:03.640
15	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:51.121	00:00:55.020	00:00:03.899
16	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:55.171	00:00:59.009	00:00:03.838

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Conforme exposto nas mesclas das figuras: Figura 58; Figura 59; Figura 60; Figura 61; Figura 62; Figura 63; Figura 64; Figura 65; Figura 66; e descrito no Quadro 14 abaixo, a cena 02 tem início com a apresentação de um relógio por parte do intérprete de Libras F.I.₁ à criança G.R. O intérprete apresenta o objeto segurando com a mão esquerda e aponta para o mesmo objeto utilizando o dedo indicador direito, usando o gesto emblemático de apontar convencional para chamar à atenção da criança em direção ao instrumento apresentado. Em seguida o nomeia fazendo o sinal “relógio” em Libras para que a criança G.R. o identifique e repita o sinal com a finalidade de ampliar o seu sistema linguístico. De acordo com Tomasello (2003, p. 156), “[...] Acontece com certa frequência na cultura de classe média ocidental de um adulto segurar ou apontar para um objeto ao mesmo tempo que o nomeia para a criança [...]”, segundo o referido autor, esse processo tem, como dimensão, fazer com que a criança perceba e, assim, direcione o seu olhar e sua atenção para o objeto apresentado pelo adulto. Tomasello (2003) descreve tal processo na ocorrência com bebês, como algo simples, haja vista o fato de o gesto apontar em direção a um objeto e de apresentar-se como básico para os bebês. Entretanto, nós adaptamos o jogo simbólico exposto, para a situação relacionada à criança surda G.R.

A dimensão social desse processo para a aquisição da criança surda é de grande relevância, tendo em vista que estamos desenvolvendo a pesquisa com criança surda com aquisição linguística tardia. Ademais, o gesto de apontar desenvolve um papel fundamental nas interações entre a criança surda G.R. e os intérpretes de Libras, pois, a partir dele, em diversas cenas observadas, o intérprete consegue manter a Atenção Conjunta, além da utilização de outras produções gestuais para obter as respostas necessárias.

Quadro 14: Descrição das cenas interativas – Cena 02

(Continua...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. com a boca fechada, depois abre a boca e novamente fecha a boca.]
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. com os braços apoiados na mesa, em seguida ele levanta os braços e fecha a mão esquerda e com o dedo indicador da mão direita e demais dedos dessa mão retraídos ele aponta para o relógio) – Movimento corporal – Gesto Emblemático – Gesto de apontar
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ levanta os braços e abre as mãos com as palmas delas virada para cima, ele dá toques com a mão direita na mão esquerda) – Língua de sinais – Libras – estudar
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ mostra o relógio para G.R. e depois aponta para o braço indicando, onde o relógio fica.) – Gestos de apontar – Emblemático
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. aponta com dedo indicador para o braço esquerdo e faz o movimento giratório do relógio.) – língua de sinais – Libras
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. com a boca fechada e olhos abertos.]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ aponta com o dedo indicador para o braço esquerdo e faz o movimento giratório do relógio, depois ele bate com a mão direita na mão esquerda.) – língua de sinais – Libras – estudar/ relógio
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. aponta com o dedo indicador para o braço esquerdo, indicando o relógio.) – Gesto de apontar – Emblemático
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. com a boca fechada e movimenta os olhos.]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ faz movimento com as mãos espalmadas para cima, em seguida com o dedo indicador da mão direita ele aponta para o braço esquerdo indicando o relógio.) – língua de sinais – Libras – estudar
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. levanta o braço esquerdo e toca com o dedo indicador na orelha esquerda.) – movimento corporal
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. apresenta um leve sorriso.]
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ toca com a mão esquerda na sua boca.) – movimento corporal – gesticulação
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ aponta com o dedo indicador da mão direita para o braço esquerdo para indicar o relógio.) – Gesto de apontar – Emblemático
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. movimenta os olhos.]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ com as mãos espalmadas movimentá-as para frente) – Língua de sinais – Libras, (em seguida com o dedo indicador da mão direita ele toca no dedo indicador da mão esquerda, e também toca no dedo médio da mão esquerda, e novamente toca com o dedo indicador da mão direita no dedo indicador da mão esquerda.) – língua de sinais – Libras – estudar / horas
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*

Quadro 14: Descrição das cenas interativas – Cena 02

(Continuação...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. passa a mão na testa) – Gesto Emblemático
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2 e depois desliga a câmera.*
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R. depois desliga a câmera*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.2	(F.I.2 toca com o dedo indicador da mão direita no dedo indicador da mão esquerda que está estendido, juntamente com o dedo do médio da mão esquerda e os demais dedos estão retraídos) língua de sinais – Libras ; (Depois ele estende os todos os dedos da mãos e toca com a mão direita na mão esquerda, em seguida ele vira as mãos e passa a mão direita sob a mão esquerda.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. estende a mão em direção a câmera e movimenta todos os dedos em direção a câmera, depois abaixa a mão.) – Gesto Emblemático – chamar
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. apresenta um leve sorriso.]
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R., abaixa a cabeça, depois eleva a cabeça e olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.2	(F.I.2 passa a mão direita sob a mão esquerda, fazendo movimentos sutis, depois ele fecha a mão direita dedos voltados para si e fecha a mão esquerda com os dedos voltados para baixo e movimenta as mãos abrindo e fechando) – língua de sinais – Libras ; (Posteriormente, ele estende o dedo indicador da mão direita, e também estende os dois dedos da mão esquerda, mais especificamente o dedo indicador e o dedo médio) – Gestos ; (F.I.2 toca com o dedo indicador da mão direita, o dedo médio da mão esquerda.) – Gestos
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. tocando os dedos na mesa, em seguida ele movimenta a mão de um lado para o outro, por fim faz movimento com os dedos da mão direita.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. abre a boca e fecha a boca.]
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.1	(F.I.1 toca com a mão esquerda na sua boca.) – Gestos
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.2	(F.I.2 toca com o dedo indicador da mão direita o dedo médio da mão esquerda que se encontra estendido juntamente com o dedo indicador da mão esquerda. Em seguida, ele aponta com o dedo indicador da mão direita para o local do relógio no braço esquerdo. E, ainda aponta para G.R.)- língua de sinais – Libras / Gesto de apontar – Emblemático
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. aponta para si próprio, depois ele abre as mãos em paralelo estendendo os dedos polegares e as movimenta para frente) – Gestos ; (em seguida ele abaixa a mão esquerda e faz uma garra com a mão direita e conduz a mão até a boca e encosta nela, e faz o movimento de vai e volta, e depois afasta a mão da boca) – Língua de sinais – Libras ; (G.R. aponta com a mão toda para frente, novamente ele abre as mãos em paralelo estendendo os dedos polegares e movimenta as mãos para frente, ele abaixa as mãos) – Gestos ; (por fim faz uma garra com a mão direita e a encosta em sua boca, fazendo o movimento de vai e volta.) – língua de sinais – Libras
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Fala do F.I.2	"Que nasceu o filhote do cachorrinho dele. Olha que legal!"
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Fala do F.I.1	"Ele falou para mim semana passada."
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*

Quadro 14: Descrição das cenas interativas – Cena 02

(Continuação...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. aponta com dedo indicador para F.I.2) – Gesto Emblemático ; (depois passa o dedo médio no dorso da mão esquerda, em seguida faz uma garra com a mão direita e leva a mão até a boca e encosta nela, fazendo o movimento de vai e volta) – língua de sinais – Libras ; (G.R. faz uma pinça com o dedo polegar e o dedo indicador, abrindo e fechando os dedos que encostam no seu maxilar, por fim utiliza a mão direita em forma de garra.) – língua de sinais – Libras
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Fala do F.I.2	"Pretinho."
Fala do F.I.1	"Foi assunto"
Fala do F.I.2	"Imagino"
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. faz duas pinças, sendo uma pinça com dedo polegar e indicador da mão direita e a outra pinça ele faz com o dedo polegar e com o dedo indicador da mão esquerda. G.R. usa as pinças feitas com os dedos das mãos para abrir os olhos.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. abre a boca e abre os olhos.]
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Fala do F.I.2	"Inclusive tem macho, e têm os machos e dois machos."
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. utiliza as pinças feitas com os dedos das mãos para abrir os olhos, depois abaixa a mão esquerda e estende a mão direita para frente e a abaixa.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. abre os olhos e fecha a boca.]
Fala do F.I.1	"Abriu o olho."
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.2	(F.I.2 levanta a mão direita.) – Gesto
Fala do F.I.2	"Abriu o olho."
Fala do F.I.1	"Muito fofo ele sinalizando."
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.2	(F.I.2 está com a mão direita levantada e a movimenta.) – Gesto
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. estende os dedos indicadores das mãos, e com o dedo indicador circula o entorno do outro dedo indicador. Ele fecha as mãos e encosta a mão direita fechada no punho esquerdo, depois ele dobra os dedos indicadores e encosta-os, e em seguida os separa e forma duas pinças com os dedos polegares e com os dedos indicadores das mãos.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. sorrir levemente, abre a boca e fecha a boca.]
Fala do F.I.1	"Tá esperando desmamar."
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. está com os dedos das mãos em forma de pinças, em seguida ele junta os dedos das mãos e encosta uma mão na outra mão, e aponta para si próprio, depois abre a mão direita bate no peito e movimenta a cabeça para cima e para baixo.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I.2*
Expressão facial de G.R.	[G.R. com a boca fechada, em seguida abre a boca e sorrir.]
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R.*
Fala do F.I.2	"Crescer um pouquinho para poder pegar para ele."

Quadro 14: Descrição das cenas interativas – Cena 02

(Conclusão.)

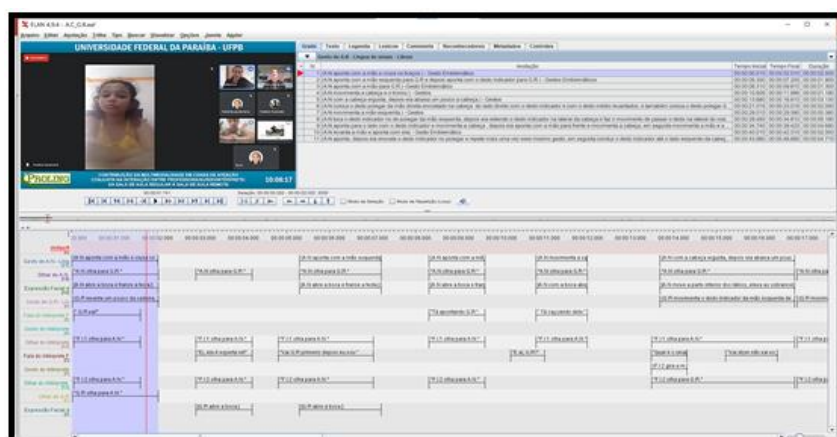
Gesto – língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. com a mão direita em forma de garra conduz a sua mão até a boca) – língua de sinais – Libras , (em seguida aponta para si próprio com o dedo indicador da mão direita, depois com o dedo polegar erguido e os demais dedos retraídos, abaixa a mão e fecha a mão colocando-a sobre o móvel.) – Gestos
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para F.I. ₂ *
Expressão facial de G.R.	[G.R. sorrir abre a boca, volta a sorrir novamente e fecha a boca.]
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₁	(F.I. ₁ passa a mão no seu nariz, depois abaixa a mão.) – Gestos
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para G.R.*
Gesto – língua de sinais – Libras do F.I.₂	(F.I. ₂ Levanta as mãos espalmadas para frente, depois ele encosta os dedos polegares e nos dedos indicadores das mãos, em abre as mãos com as palmas viradas para cima.) – Gestos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 14 em que transcrevemos a terceira cena nomeada como Cena 02, apresentamos mais um recorte das nossas análises. Na referida cena, é possível verificar que, embora, inicialmente, o intérprete tente conduzir um momento de interação e dar introdução à aula visando ao estabelecimento de uma Atenção Conjunta, o momento não se realiza, uma vez que a criança G.R. não apresenta interesse e desvia a sua atenção para um evento externo à situação interativa iniciada pelo intérprete que não se sustenta.

Ávila-Nóbrega (2018, p. 77) nos traz a propositura de que “[...] dentro dos processos interativos, nem toda ação significa atenção, tampouco engajamento, pois a ação está implícita na atenção, mas o contrário nem sempre é correspondente [...]”, essa sua fala nos leva a refletir acerca da situação descrita no início da cena 02, uma vez que podemos perceber que a noção de interação perpassa vários aspectos sociais, dentre eles o engajamento do parceiro interativo numa determinada situação comunicativa. Dito isto, seguimos para a análise da nossa quarta cena selecionada e nomeada de Cena 03, conforme a figura 67 abaixo.

Figura 67 – Cena 03 ELAN



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A quarta cena intitulada de Cena 03, possui 50 seg e faz parte da 11ª aula, que foi realizada no dia 15 de julho do ano de 2021, e possui 59 min e 16 seg. Refere-se a uma aula efetivada com os intérpretes de Libras que abordaram o tema “Olimpíadas de Tóquio”. Participaram da aula o aluno G.R., a aluna A.N, os dois intérpretes de Libras e a pesquisadora com a câmera desligada.

Figura 68 – Cena 03



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A cena intitulada de Cena 03 teve início com a apresentação de uma modalidade esportiva das Olimpíadas de Tóquio, apresentada em *slides* pelos intérpretes de Libras. O Intérprete F.I.₁, pergunta fazendo o sinal de Libras se eles conhecem a modalidade e pedem para nomeá-la. Nesse momento, a aluna A.N. percebe que o intérprete direciona o olhar para ela, e, apresentando-se desconfortável com a situação, pede para G.R. dizer primeiro. Assim, direciona o seu olhar para G.R., realiza algumas expressões faciais como: abrir a boca e franzir a testa, e gestos emblemáticos como cruzar os braços. Nesse momento, F.I.₁ oraliza o que a criança A.N. expõe: “G.R. vai!” F.I.₂ olha para a criança A.N. e comenta: “Ei, ela é esperta, né?!”, e também oraliza o exposto por A.N.: “Vai G.R. primeiro depois eu vou”. Em seguida, a criança A.N. aponta com a mão esquerda para G.R. e depois aponta com o dedo indicador para G.R., com o gesto emblemático de apontar convencional, o apontar imperativo, conforme discutido em nossa fundamentação teórica esse gesto tem como gerar uma ação no parceiro interativo.

Dando continuidade à descrição da cena F.I.₁ fala “Tá apontando G.R.”, F.I.₁ olha para A.N., F.I.₂ olha para A.N. e pergunta para G.R. utilizando a língua de sinais: “E aí, G.R?”. Nesse momento, A.N. se apresenta inquieta e realiza movimentos corporais e expressões faciais. F.I.₁ fala “Tá caçoando dele”. F.I.₁ e F.I.₂ direcionam os seus olhares para A.N. e, em

seguida, para G.R. e F.I.₂ faz o questionamento utilizando a língua oral ao mesmo tempo em que sinaliza em Libras: *"Qual é o sinal?"*. Nesse momento, G.R. faz o gesto emblemático de negação com o dedo indicador e informa que não vai dizer. Desse modo, o intérprete de Libras F.I.₂ com a finalidade de encerrar o embate, faz o sinal em Libras da modalidade esportiva hipismo e solicita que as crianças A.N. e G.R. repitam o sinal. A criança G.R. repete o sinal e informa que não gosta. A criança A.N. fica chateada porque G.R. não gosta do esporte e o F.I. 2 oraliza enquanto sinaliza *"Não gosta, G.R. não gosta."* e completa *"Absurdo, né?!"*. Nesse momento, A.N. direciona o seu olhar para o F.I.₁ e F.I.₂ e informa que ela gosta, utilizando o dedo indicador para apontar para si mesma e esboçando um leve sorriso no rosto, também faz o sinal em Libras do esporte discutido. Enquanto G.R. repete o sinal da modalidade esportiva, faz o sinal de gravata, se referindo à roupa utilizada pelo esportista apresentado no slide e coloca suas mãos na mesa, encerrando a cena realizando pequenos movimentos com as mãos. Assim, referida cena é concluída como intérprete F.I.₂ que repete o sinal em Libras da modalidade, momento em que F.I.₁ também faz o sinal do hipismo em Libras e a criança A.N. olha para F.I.₁.

Na cena 03, podemos perceber o estabelecimento da Atenção Conjunta através da interação ocorrida por meio do evento apresentado pelos intérpretes em *slides* com a modalidade esportiva hipismo, em que os parceiros interativos mantêm a atenção em um objeto externo, sendo definida como “[...] interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo [...]” (TOMASELLO, 2003, p. 135), assim, percebemos que as cenas de Atenção Conjunta são conceituadas de forma intencional, em virtude da sua identidade e coerência serem estabelecidas e extraídas, de acordo com o autor citado, da compreensão que os parceiros interacionais possuem das atividades que concebem o objeto que estão envolvidos.

Na cena exposta, o uso dos gestos emblemáticos, movimentos do corpo, expressões faciais, a utilização da língua de sinais e demais elementos constitutivos da linguagem deram sustentação à referida cena de modo que a interação comunicativa ocorresse entre os parceiros, assim como deram sustentação para a manutenção da Atenção Conjunta.

A cena descrita segue apresentada nas figuras das mesclas dos gestos e/ou língua de sinais Libras, mescla do direcionamento do olhar e mescla das expressões faciais das crianças A.N. e G.R., assim como a mesclas dos gestos e/ou língua de sinais Libras, mesclas das falas e mesclas do direcionamento do olhar de F.I.₁ e F.I.₂.

Figura 69 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ Gesto de A.N - Língua de sinais - Libras									
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[A.N aponta com a mão e cruza os braços] - Gesto Emblemático					00:00:00.010	00:00:02.010	00:00:02.000	
2	[A.N aponta com a mão esquerda para G.R e depois aponta com o dedo indicador para G.R.] - Gestos Emblemáticos					00:00:05.300	00:00:07.200	00:00:01.900	
3	[A.N aponta com a mão para G.R.] -Gesto Emblemático					00:00:08.310	00:00:09.610	00:00:01.300	
4	[A.N movimenta a cabeça e o tronco] - Gestos					00:00:10.805	00:00:11.995	00:00:01.190	
5	[A.N com a cabeça erguida, depois ela abaixa um pouco a cabeça] - Gestos					00:00:13.680	00:00:16.810	00:00:03.130	
6	[A.N coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça, do lado direito com o dedo indicador e com o dedo médio levantados, e também coloca o dedo polegar d					00:00:21.015	00:00:23.015	00:00:02.000	
7	[A.N movimenta a mão esquerda] - Gestos					00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380	
8	[A.N toca o dedo indicador no de polegar da mão esquerda, depois ela estende o dedo indicador na lateral da cabeça e faz o movimento de passar o dedo na lateral do rost					00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160	
9	[A.N aponta para o lado com o dedo indicador e movimenta a cabeça, depois ela aponta com a mão para frente e movimenta a cabeça, em seguida movimenta a mão e a					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680	
10	[A.N levanta a mão e aponta com ela] - Gesto Emblemático					00:00:40.010	00:00:42.010	00:00:02.000	
11	[A.N aponta, depois ela encosta o dedo indicador no polegar e repete mais uma vez esse mesmo gesto, em seguida conduz o dedo indicador até o lado esquerdo da cabeç					00:00:43.980	00:00:48.690	00:00:04.710	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 70 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras da criança G.R.

Gesto de G.R - Língua de sinais - Libras									
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ Gesto de G.R - Língua de sinais - Libras									
N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	[G.R levanta um pouco da cadeira, mas retorna para a cadeira.]					00:00:00.020	00:00:02.020	00:00:02.000	
2	[G.R movimenta o dedo indicador da mão esquerda de um lado para o outro, em seguida ele encurva a mão e a movimenta para frente, depois G.R volta a encurvar a mão...					00:00:13.680	00:00:16.810	00:00:03.130	
3	[G.R movimenta as mãos subindo e descendo, depois ele abaixa as mãos.] - Gestos					00:00:16.870	00:00:19.610	00:00:02.640	
4	[G.R levanta um pouco a mão direita e logo abaixa a mão.] - Gestos					00:00:19.550	00:00:23.010	00:00:03.460	
5	[G.R levanta as mãos e as coloca no seu pescoço, depois ele eleva a mão direita, e logo abaixa a mão direita que fica por cima da mão esquerda] - Língua de sinais - Libr...					00:00:30.395	00:00:34.615	00:00:04.220	
6	[G.R eleva a mão direita para cima e desce a mão esquerda para o peitoral, em seguida ele sobe a mão esquerda com o dedo polegar estendido até o pescoço, depois ab...					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 71 – Mescla do direcionamento do olhar da criança A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
Olhar de A.N.									
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	*A.N olha para G.R.*					00:00:00.020	00:00:02.020	00:00:02.000
	2	*A.N olha para G.R.*					00:00:02.890	00:00:04.200	00:00:01.310
	3	*A.N olha para G.R.*					00:00:05.300	00:00:07.200	00:00:01.900
	4	*A.N olha para G.R.*					00:00:08.310	00:00:09.610	00:00:01.300
	5	*A.N olha para G.R.*					00:00:10.805	00:00:11.995	00:00:01.190
	6	*A.N olha para G.R.*					00:00:13.680	00:00:16.810	00:00:03.130
	7	*A.N olha para G.R.*					00:00:16.870	00:00:19.610	00:00:02.640
	8	*A.N olha para G.R.*					00:00:19.550	00:00:23.010	00:00:03.460
	9	*A.N olha para F.I.2.*					00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380
	10	*A.N olha para F.I.2.*					00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160
	11	*A.N olha para G.R.*					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680
	12	*A.N olha para F.I.1 e para F.I.2.*					00:00:40.010	00:00:42.010	00:00:02.000
	13	*A.N olha para F.I.1.*					00:00:42.055	00:00:43.675	00:00:01.620
	14	*A.N olha para F.I.2 e para F.I.1.*					00:00:43.980	00:00:48.690	00:00:04.710
	15	*A.N olha para F.I.1.*					00:00:48.740	00:00:50.183	00:00:01.440

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 72 – Mescla do direcionamento do olhar da criança G.R.

Grade		Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼		Olhar de G.R								
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
▶	1 "G.R olha para A.N."							00:00:00.020	00:00:02.020	00:00:02.000

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 73 – Mescla da Expressão facial de A.N.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
Expressão Facial de A.N.								
N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[A.N abre a boca e franze a testa.]					00:00:00.020	00:00:02.020	00:00:02.000
2	[A.N abre a boca e franze a testa.]					00:00:05.300	00:00:07.200	00:00:01.900
3	[A.N abre a boca e franze a testa.]					00:00:08.310	00:00:09.610	00:00:01.300
4	[A.N com a boca aberta move a parte inferior dos lábios.]					00:00:10.805	00:00:11.995	00:00:01.190
5	[A.N move a parte inferior dos lábios, eleva as sobrancelhas, e depois sorrir.]					00:00:13.680	00:00:16.810	00:00:03.130
6	[A.N abre a boca.]					00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380
7	[A.N com a boca aberta e testa franzida, depois ela segue com a boca aberta e semifecha a boca, por fim ela fecha a boca.]					00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160
8	[A.N com a boca fechada e depois ela abre a boca.]					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680
9	[A.N movimenta a parte inferior dos lábios.]					00:00:40.010	00:00:42.010	00:00:02.000
10	[A.N com a boca fechada, em seguida ela abre a boca e franze a testa, depois fica com a boca semiaberta.]					00:00:43.980	00:00:48.690	00:00:04.710

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 74 – Mescla da Expressão facial de G.R

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ Expressão Facial de G.R								
>	N	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[G.R abre a boca]				00:00:02.890	00:00:04.200	00:00:01.310
	2	[G.R abre a boca]				00:00:05.300	00:00:07.200	00:00:01.900

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 75 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
Gesto do Intérprete F.I.1 - Língua de sinais - Libras								
N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[F.I.1 Faz o gesto de negação com a cabeça, em seguida ele coloca a mão no peito, depois abaixa a mão.] - Gesto Emblemático					00:00:35,625	00:00:39,435	00:00:03,810
2	[F.I.1 levanta o braço direito e ergue o dedo indicador e o dedo médio, em seguida ele encurva os dedos, e novamente F.I.1 ergue os dedos para cima, depois encurva os d...					00:00:40,025	00:00:42,015	00:00:01,990
3	[F.I.1 levanta o braço direito e estende o dedo indicador e o dedo médio, depois ele ergue a mão esquerda com o dedo indicador estendido, então F.I.1 passa os dois dedos...					00:00:42,055	00:00:43,675	00:00:01,620
4	[F.I.1 aponta com o dedo indicador] - Gesto Emblemático, (depois ele encosta o dedo indicador no dedo polegar e gira a mão) - Língua de sinais - Libras, (logo após F.I.1 es...					00:00:47,095	00:00:50,045	00:00:02,950

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 76 – Mescla dos Gestos– Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
Gesto do Intérprete F.I.2 - Língua de sinais - Libras									
N.	Anotação						Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[F.I.2 gira a mão fechada.] - Língua de sinais - Libras						00:00:13.481	00:00:14.311	00:00:00.830
2	[F.I.2 levanta os dois braços e as mãos, ele coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça do lado direito e estende o dedo indicador e o dedo médio, os ergue...						00:00:18.000	00:00:19.510	00:00:01.510
3	[F.I.2 movimentar os dedos indicadores e os dedos médios das mãos, por fim F.I.2 abaixa as mãos, e segue com os dois dedos da mão direita estendidos] - Gestos, (movi...						00:00:19.550	00:00:23.010	00:00:03.460
4	[F.I.2 levanta a mão direita um pouco encurvada, e também eleva um pouco a mão esquerda mantendo a palma da mão virada para baixo. Ele movimentar a mão direita p...						00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380
5	[F.I.2 levanta os dois braços e as mãos, ele coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça do lado direito e estende o dedo indicador e o dedo médio e os ergu...						00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160
6	[F.I.2 ergue os braços com as mãos abertas e espalmadas, depois ele encurva os dedos das mãos, em seguida ele abaixa a mão esquerda] - Gestos, (por fim F.I.2 fecha a...						00:00:40.025	00:00:42.895	00:00:02.870
7	[F.I.2 levanta o braço direito e eleva um pouco braço esquerdo, em seguida ele movimentar o dedo indicador e o dedo médio da mão direita e passa os dois dedos por baixo...						00:00:44.390	00:00:48.690	00:00:04.300

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 77 – Mescla do direcionamento do olhar do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
Olhar do Intérprete F.I.1									
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:00.050	00:00:01.600	00:00:01.550
	2	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:02.890	00:00:04.200	00:00:01.310
	3	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:04.810	00:00:07.020	00:00:02.210
	4	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:08.310	00:00:09.610	00:00:01.300
	5	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:10.805	00:00:11.995	00:00:01.190
	6	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:13.491	00:00:16.811	00:00:03.320
	7	*F.I.1 olha para A.N. e depois ele olha para G.R.*					00:00:16.870	00:00:19.510	00:00:02.640
	8	*F.I.1 olha para G.R.*					00:00:19.550	00:00:23.010	00:00:03.460
	9	*F.I.1 olha para G.R.*					00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380
	10	*F.I.1 olha para G.R. e depois olha para A.N.*					00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160
	11	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680
	12	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:40.025	00:00:42.015	00:00:01.990
	13	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:42.055	00:00:43.675	00:00:01.620
	14	*F.I.1 olha para A.N.*					00:00:47.095	00:00:50.045	00:00:02.950

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 78 – Mescla do direcionamento do olhar do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
Olhar do Intérprete F.I.2									
>	N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:00.050	00:00:01.600	00:00:01.550
	2	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:02.890	00:00:04.200	00:00:01.310
	3	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:04.810	00:00:07.020	00:00:02.210
	4	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:08.310	00:00:09.610	00:00:01.300
	5	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:13.491	00:00:16.811	00:00:03.320
	6	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:16.870	00:00:19.510	00:00:02.640
	7	*F.I.2 olha para G.R.*					00:00:19.550	00:00:23.010	00:00:03.460
	8	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380
	9	*F.I.2 olha para G.R. em seguida olha para A.N.*					00:00:29.450	00:00:34.610	00:00:05.160
	10	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:34.740	00:00:39.420	00:00:04.680
	11	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:40.025	00:00:42.895	00:00:02.870
	12	*F.I.2 olha para A.N.*					00:00:44.390	00:00:48.690	00:00:04.300

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 79 – Mescla da fala do intérprete F.I.₁

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala do Intérprete F.I.1							
>	N	Anotação					
	1	"G.R vai!"				Tempo Inicial	Tempo Final
	2	"Tá apontando G.R."				00:00:00.050	00:00:01.600
	3	"Tá caçoando dele."				00:00:08.310	00:00:09.610
	4	"Não gosta, G.R não gosta."				00:00:10.805	00:00:11.995
	5	"Absurdo né!"				00:00:37.415	00:00:39.205
						00:00:39.790	00:00:40.810

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Figura 80 – Mescla da fala do intérprete F.I.₂

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala do Intérprete F.I.2							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"Ei, ela é esperta né!"	00:00:02.890	00:00:04.200	00:00:01.310			
2	"Vai G.R primeiro depois eu vou."	00:00:04.810	00:00:07.020	00:00:02.210			
3	"E aí, G.R?"	00:00:10.215	00:00:11.005	00:00:00.790			
4	"Qual é o sinal?"	00:00:13.481	00:00:14.311	00:00:00.830			
5	"Vai dizer não vai você."	00:00:15.210	00:00:16.410	00:00:01.200			
6	"Só!"	00:00:29.010	00:00:29.390	00:00:00.380			
7	"Aí, ele fica inventando moda, oh!"	00:00:35.305	00:00:36.625	00:00:01.320			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do ELAN, 2021.

Como descrito no Quadro 15, abaixo, a Cena 03 teve início com a apresentação do *slide* com uma imagem das Olimpíadas de Tóquio, referenciando o hipismo como modalidade esportiva. A utilização de slides nas aulas com as crianças surdas é uma estratégia dos intérpretes para manter a atenção da criança fixa na discussão da aula, uma vez que esse contato visual apresenta grande relevância no contexto da surdez. Para melhor visualização, compartilhamos a descrição interativa da Cena 03 que foi analisada pelo ELAN.

Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03

(Continua...)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e franze a testa]
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta com a mão e cruza os braços.) – Gesto Emblemático
Olhar da criança G.R.	*G.R. olha para A.N.*
Expressão facial de G.R.	[G.R. abre a boca.]
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. levanta um pouco da cadeira, mas retorna para a cadeira.) – movimento corporal
Fala do F.I.₁	"G.R. vai!"
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar da criança G.R.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de G.R.	[G.R. abre a boca.]
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Fala do F.I.₂	"Ei, ela é esperta né!"
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Fala do F.I.₂	"Vai G.R. primeiro depois eu vou."
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta com a mão esquerda para G.R. e depois aponta com o dedo indicador para G.R.) – Gestos Emblemáticos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*

Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03

(Continuação)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e franze a testa.]
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta com a mão para G.R.) – Gesto Emblemático
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e franze a testa.]
Fala do F.I.₁	"Tá apontando G.R."
Olhar do F.I.₁	*F.I.1 olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I.2 olha para A.N.*
Fala do F.I.₂	"E aí, G.R.?"
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. movimenta a cabeça e o tronco.) – movimento corporal
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca aberta move a parte inferior dos lábios.]
Fala do F.I.₁	" Tá caçoando dele."
Olhar do F.I.₁	*F.I.1 olha para A.N.*
Olhar do F.I.₂	*F.I.2 olha para A.N.*
Fala do F.I.₂	"Qual é o sinal?"
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.₂	(F.I. ₂ gira a mão fechada.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I.₂	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. com a cabeça erguida, depois ela abaixa um pouco a cabeça.) – Gestos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. move a parte inferior dos lábios, eleva as sobrancelhas, e depois sorrir.]
Fala do F.I.₂	"Vai dizer não vai você."
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. movimenta as mãos subindo e descendo, depois ele abaixa as mãos.) – Gestos
Olhar do F.I.₁	*F.I.1 olha para A.N. e depois ele olha para G.R.*
Olhar do F.I.₂	*F.I.2 olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.₂	(F.I. ₂ levanta os dois braços e as mãos, ele coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça do lado direito e estende o dedo indicador e o dedo médio, os erguendo para cima e os outros dedos ficam retraídos) – língua de sinais – Libras ; (F.I. ₂ também coloca o dedo polegar da mão esquerda encostado na cabeça do lado esquerdo, e aponta para frente com o dedo indicador e o dedo médio, e os demais dedos ficam retraídos.) – Gestos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. levanta um pouco a mão direita e logo abaixa a mão.) – Gestos
Olhar do F.I.₁	*F.I. ₁ olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.₂	(F.I. ₂ movimenta os dedos indicadores e os dedos médios das mãos, por fim F.I. ₂ abaixa as mãos, e segue com os dois dedos da mão direita estendidos) – Gestos ; (movimenta para baixo da mão esquerda que está com os dois dedos encurvados, depois ele passa a mão direita por cima da mão esquerda.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I.₂	*F.I.2 olha para G.R.*

Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03

(Continuação)

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça do lado direito com o dedo indicador e com o dedo médio levantados, e também coloca o dedo polegar da mão esquerda encostado na cabeça do lado esquerdo, e o dedo indicador e o dedo médio levantados, por fim movimenta os dedos indicadores e os dedos médios das mãos e os demais dedos das mãos ficam retraídos.)- língua de sinais – Libras
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. movimenta a mão esquerda.) – Gestos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I.2.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca.]
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.2	(F.I.2 levanta a mão direita um pouco encurvada, e também eleva um pouco a mão esquerda mantendo a palma da mão virada para baixo. Ele movimenta a mão direita para trás e depois para frente e abaixa a mão direita, e também abaixa a mão esquerda.) – língua de sinais – Libras
Fala do F.I.2	"Só!"
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. toca o dedo indicador no de polegar da mão esquerda, depois ela estende o dedo indicador na lateral da cabeça e faz o movimento de passar o dedo na lateral do rosto, em seguida A.N. aponta para G.R. com o dedo indicador, depois com o dedo indicador elevado ela o aproxima do seu maxilar e o gira, por fim A.N. estende a mão esquerda com a palma virada para baixo e a movimenta para frente.) – língua de sinais – Libras e gestos Emblemáticos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I.2.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca aberta e testa franzida, depois ela segue com a boca aberta e semifechada a boca, por fim ela fecha a boca.]
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para G.R., e depois olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I.2	(F.I.2 levanta os dois braços e as mãos, ele coloca o dedo polegar da mão direita encostado na cabeça do lado direito e estende o dedo indicador e o dedo médio, e os ergue para cima e os outros dedos ficam retraídos) – língua de sinais – Libras ; (F.I.2 também coloca o dedo polegar da mão esquerda encostado na cabeça do lado esquerdo, e com o dedo indicador e o dedo médio erguidos para cima, e os demais dedos ficam retraídos, e movimenta os dedos das mão para frente) – língua de sinais – Libras ; (posteriormente, F.I.2 levanta o braço direito e eleva o braço esquerdo) – Gestos ; (em seguida ele movimenta o dedo indicador e o dedo médio da mão direita e passa os dois dedos por baixo da mão esquerda que está com o dedo indicador estendido, depois encurva os dois dedos e passa por cima da mão esquerda, por fim abaixa as mãos.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para G.R., em seguida olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. levanta as mãos e as coloca no seu pescoços, depois ele eleva a mão direita, e logo abaixa a mão direita que fica por cima da mão esquerda) – língua de sinais – Libras ; (em seguida G.R. movimenta a mão para cima depois põe a mão direita em cima da mão esquerda.) – Gestos
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta para o lado com o dedo indicador e movimenta a cabeça , depois ela aponta com a mão para frente e movimenta a cabeça, em seguida movimenta a mão e a cabeça, por fim levanta a cabeça.) – Gestos Emblemáticos
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para G.R.*
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca fechada e depois ela abre a boca.]
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda G.R.	(G.R. eleva a mão direita para cima e desce a mão esquerda para o peitoral, em seguida ele sobe a mão esquerda com o dedo polegar estendido até o pescoço , depois abaixa as mãos) – língua de sinais – Libras ; (G.R. põe a mão direita em cima da mão esquerda, por fim as coloca em cima da mesa.) – Gestos
Olhar do F.I.1	*F.I.1 olha para A.N.*
Olhar do F.I.2	*F.I.2 olha para A.N.*

Quadro 15: Descrição das cenas interativas – Cena 03

(Conclusão...)

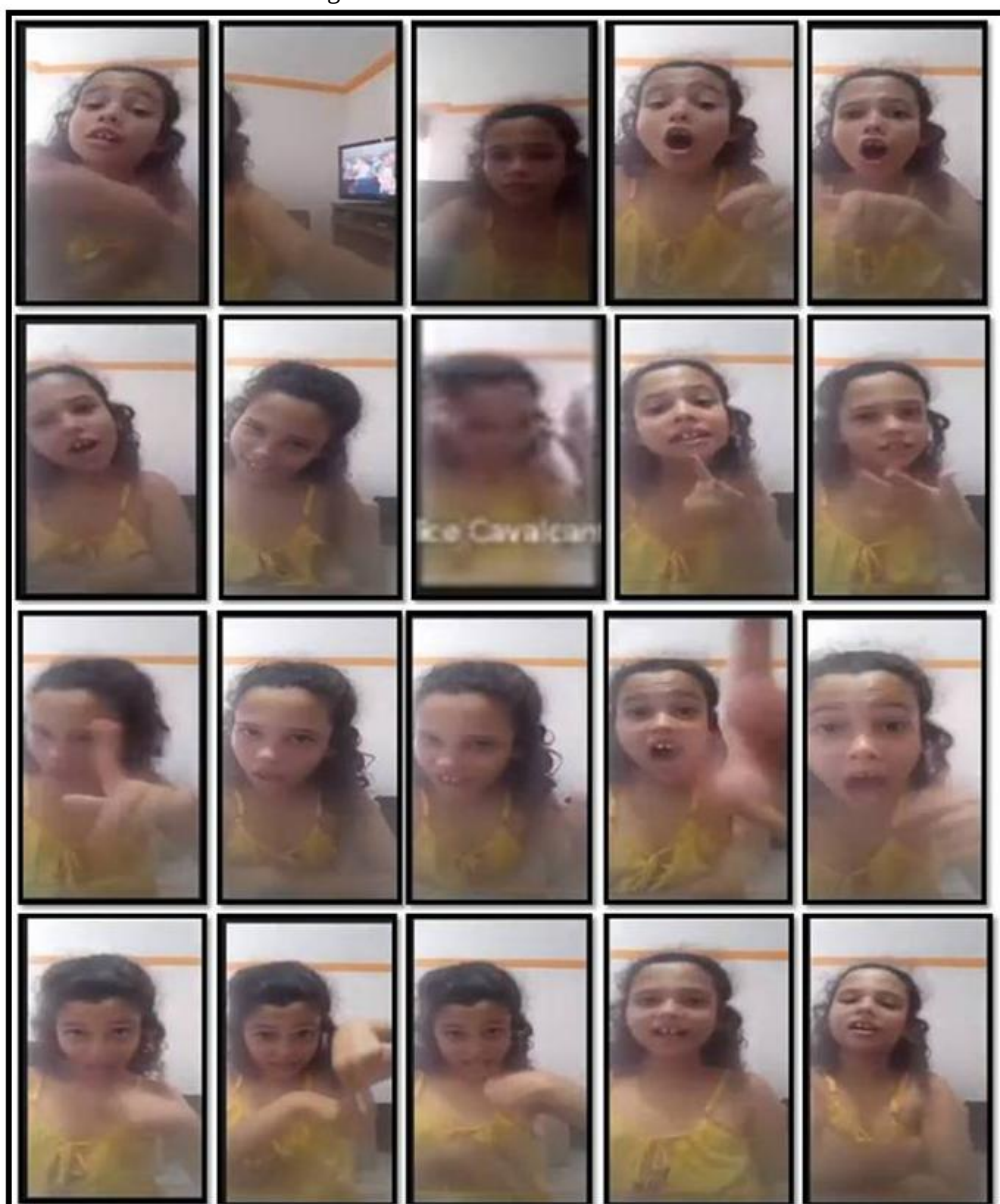
TRILHAS	PRODUÇÕES
Fala do F.I. ₂	“Aí, ele fica inventando moda, oh!”
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₁	(F.I. ₁ Faz o gesto de negação com a cabeça, em seguida ele coloca a mão no peito, depois abaixa a mão.) – Gesto Emblemático – língua de sinais – Libras
Fala do F.I. ₁	"Não gosta, G.R. não gosta."
Fala do F.I. ₁	"Absurdo né!"
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. levanta a mão e aponta com ela) – Gesto Emblemático
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ e para F.I. ₂ .*
Expressão facial de A.N.	[A.N. movimenta a parte inferior dos lábios.]
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₁	(F.I. ₁ levanta o braço direito e ergue o dedo indicador e o dedo médio, em seguida ele encurva os dedos, e novamente F.I. ₁ ergue os dedos para cima, depois encurva os dedos.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₂	(F.I. ₂ ergue os braços com as mãos abertas e espalmadas, depois ele encurva os dedos das mãos, em seguida ele abaixa a mão esquerda) língua de sinais – Libras ; (por fim F.I. ₂ fecha a mão direita gira e abre a mão direita e a abaixa.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ .*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₂	(F.I. ₁ levanta o braço direito e estende o dedo indicador e o dedo médio, depois ele ergue a mão esquerda com o dedo indicador estendido, então F.I. ₁ passa os dois dedos por baixo da mão esquerda em que o dedo indicador está estendido, em seguida ele levanta a mão direita com os dedos um pouco encurvado e passa por cima da mão esquerda.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras da criança surda A.N.	(A.N. aponta, depois ela encosta o dedo indicador no polegar e repete mais uma vez esse mesmo gesto, em seguida conduz o dedo indicador até o lado esquerdo da cabeça e faz o movimento de passar o dedo na lateral do rosto, posteriormente A.N. aponta para si mesma. Por fim, ela estende o dedo indicador e dedo médio da mão esquerda, de forma encurvada, e também eleva um pouco a mão direita com o dedo indicador e o dedo médio estendidos e encurvados, ela faz o movimento de passa a mão esquerda com os dois dedos encurvados por cima da mão direita, depois A.N. aponta para si mesma e abaixa as mãos.) – Gestos Emblemáticos – língua de sinais – Libras
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I. ₂ e para F.I. ₁ .*
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca fechada, em seguida ela abre a boca e franze a testa, depois fica com a boca semiaberta.]
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₂	(F.I. ₂ levanta o braço direito e eleva um pouco braço esquerdo, em seguida ele movimenta o dedo indicador e o dedo médio da mão direita e passa os dois dedos por baixo da mão esquerda que está com o dedo indicador estendido, depois encurva os dois dedos e passa por cima da mão esquerda, por fim abaixa as mãos.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I. ₂	*F.I. ₂ olha para A.N.*
Gesto – Língua de sinais – Libras do intérprete F.I. ₁	(F.I. ₁ aponta com o dedo indicador) – Gesto Emblemático ; (depois ele encosta o dedo indicador no dedo polegar e gira a mão) – língua de sinais – Libras ; (logo após F.I. ₁ estende o dedo indicador e o dedo médio os encurva e os movimenta, em seguida ergue as mãos e gira as duas mãos.) – língua de sinais – Libras
Olhar do F.I. ₁	*F.I. ₁ olha para A.N.*
Olhar da criança A.N.	*A.N. olha para F.I. ₁ .*

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 15, em que analisamos a quarta cena nomeada como Cena 03, apresentamos um recorte das nossas análises com a finalidade de obter respostas às nossas inquietações, e consolidar a nossa fundamentação teórica. Na referida cena, é possível verificar que o intérprete conduz o momento de interação e dá introdução à aula visando ao estabelecimento da Atenção Conjunta através da nomeação da imagem de esportes realizados nas olimpíadas de Tóquio neste ano.

Através do evento descrito, verificamos a Multimodalidade da língua refletida na interação que ocorreu entre os intérpretes e as crianças surdas, em que se utilizaram, conforme exposto acima, de **expressões faciais** em que a criança A.N. abre e fecha a boca, franze a testa, ergue as sobrancelhas, arregala os olhos; **olhar de direcionamento**, momento em que as crianças surdas A.N. e G.R. direcionam os seus olhares para os intérpretes, a saber, seus parceiros interativos, para a imagem apresentada, e entre ambos; **gestos emblemáticos**, com destaque do gesto de apontar como elemento constitutivo nas interações, gesto relevante para o estabelecimento da Atenção Conjunta; **movimento corporal**, vislumbrado no movimento das mãos de G.R. sobre a mesa e nos movimentos de A.N. tentando estabelecer a interação, cruzando os braços, ajeitando o celular, aproximando-se da tela do celular, dentre outros, e utilizando a **língua de sinais – Libras**, quando A.N. faz o sinal do colega de sala G.R., assim como quando realizam o sinal do esporte hipismo. Os elementos multimodais citados podem ser visualizados, com maior precisão, nos Blocos de imagens das figuras 81 e 82 para melhor compreensão.

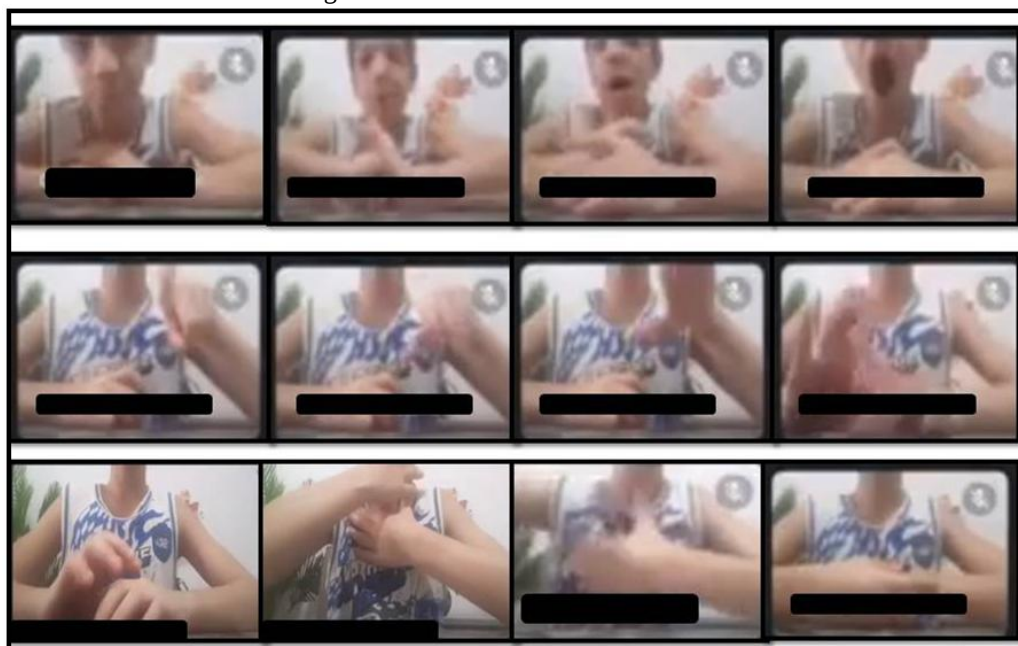
Figura 81 – Bloco de Cenas A.N.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas imagens apresentadas na Figura 81 acima, retiradas da cena 03, destacamos os gestos, expressões faciais, movimento corporal, e utilização da Libras, realizados pela criança A.N., em que contemplamos o plano multimodal da língua, em que a linguagem se constitui através de mais de uma modalidade, utilizando-se dos elementos descritos anteriormente para dar sentido ao contexto comunicativo. Conceber a Atenção Conjunta através de ferramentas virtuais, como uma composição multimodal, nos leva contemplar o pleno uso da língua. Conforme apresentado, também, no bloco abaixo, com imagens da criança G.R.

Figura 82 – Bloco de Cenas Visuais G.R.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com Costa Filho (2016, p. 25), a Atenção Conjunta, assim, “[...]como outros processos na vida da criança, não é estanque [...], desse modo, concretiza-se nos mais variados ambientes, assim como, em diversos contextos, como o contexto remoto que estamos vivenciando e contemplando sua ocorrência sendo consolidada por meio de aparatos virtuais. Refere-se a um processo que se realiza na rotina infantil, a depender das relações estabelecidas com os elementos da cena e parceiros interacionais.

Cavalcante (1994) afirma em seus estudos que, uma das primeiras formas de interação, que se constitui como base para Atenção Conjunta é a interação face a face, que representa situações em que o adulto e criança se olham. A interação citada pela autora refere-se à relação entre mãe-bebê ou cuidador-bebê, nos primeiros meses de vida, entretanto, achamos pertinente trazer a discussão para o âmbito da surdez, uma vez que a condição linguística desse sujeito apresenta-se totalmente visual, ainda mais, no contexto remoto, o qual foi realizada a presente coleta de dados, assim, a interação por meio do direcionamento do olhar foi de grande relevância para os nossos estudos. Ademais, ressaltamos o restrito campo de visão, a saber, tela do celular, o qual a interação entre as crianças surdas e os intérpretes ocorreram. Abaixo, segue a figura 83 com imagens de interação entre os parceiros comunicativos, em que frisamos o direcionamento do olhar.

Figura 83 – Direcionamento do olhar dos parceiros interativos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

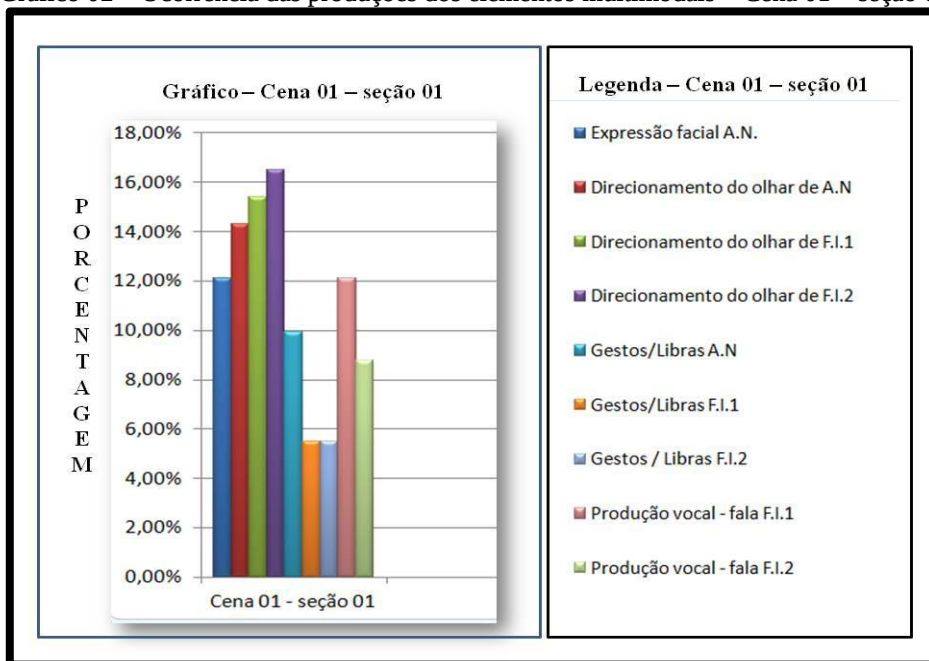
Depreendemos, portanto, o direcionamento do olhar como uma importante pista para o estabelecimento da Atenção Conjunta, no contexto exposto, além do mais, a compreendemos como fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, uma vez que envolve um processo de negociação entre os sujeitos, de modo que essa linguagem pode ser modelada para que o propósito das trocas interativas seja alcançado com eficiência. Dito isto, concebemos a Atenção Conjunta imprescindível para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, assim, finalizamos as nossas discussões sobre os dados apresentados nesta pesquisa, ressaltando a Multimodalidade da língua, concepção que permeou todo o nosso escrito. A seguir, apresentamos a ocorrência dos elementos multimodais nas cenas de Atenção Conjunta trazidas em nossas análises.

6.3 Produção da ocorrência dos elementos multimodais nas cenas analisadas

A partir das observações, da análise e das discussões dos dados, realizamos um levantamento quantitativo dos elementos multimodais que estiveram presentes nas cenas selecionadas e que deram sustentação para que as cenas de Atenção Conjunta se estabelecessem. Destarte, apresentamos, no gráfico abaixo, os dados gerados por meio do *software* ELAN, a saber, a ocorrência do direcionamento do olhar das crianças A.N.e/ou G.R., e dos intérpretes de Libras; expressões faciais das crianças A.N. e/ou G.R; utilização dos gestos – língua de sinais Libras de A.N. e/ou G.R., e intérpretes F.I.₁ e F.I.₂; e produção vocal – fala dos intérpretes. Compreendemos por gestos a classificação de McNeill (2006) como:

gesticulação, gestos pantomímicos, gestos emblemáticos, gestos preenchedores, ademais, concebemos a Libras como língua, ainda assim, a colocamos na mesma mescla de produção na análise dos dados.

Gráfico 02 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 01 – seção 01



De acordo com o Gráfico 02 exposto acima, das 91 (noventa e uma) ocorrências multimodais realizadas na Cena 01 – seção 01 destaca-se o direcionamento do olhar de F.I.₂ com o total de 15 (quinze) ocorrências, o que equivale ao percentual de 16,5%; o direcionamento do olhar de F.I.₁ com o total de 14 (quatorze) ocorrências, equivalendo a 15,4%; e o direcionamento do olhar da criança A.N. totalizando 13 (treze) ocorrências, isto é, o percentual de 14,3%. Percebemos, portanto, o **direcionamento do olhar** como elemento primordial para manter a Atenção Conjunta estabelecida.

Assim, na referida cena, verificamos as três ocorrências de atenção conceituadas por Tomasello (2003), a saber, a **atenção de verificação**, que ocorre quando um dos parceiros da cena interativa direciona o olhar para se certificar da presença do outro. Esse tipo de atenção ocorreu em vários momentos por meio da criança A.N., ao direcionar o seu olhar para o cachorro, e voltar o direcionamento para a câmera do celular, verificando se os intérpretes estão acompanhando a cena.

A **atenção de acompanhamento** que se refere ao acompanhamento do olhar/de indicação com o dedo por parte do adulto com a finalidade de manter a criança atuante na cena. Assim, destacamos o olhar de A.N. nas interações com os intérpretes no momento em

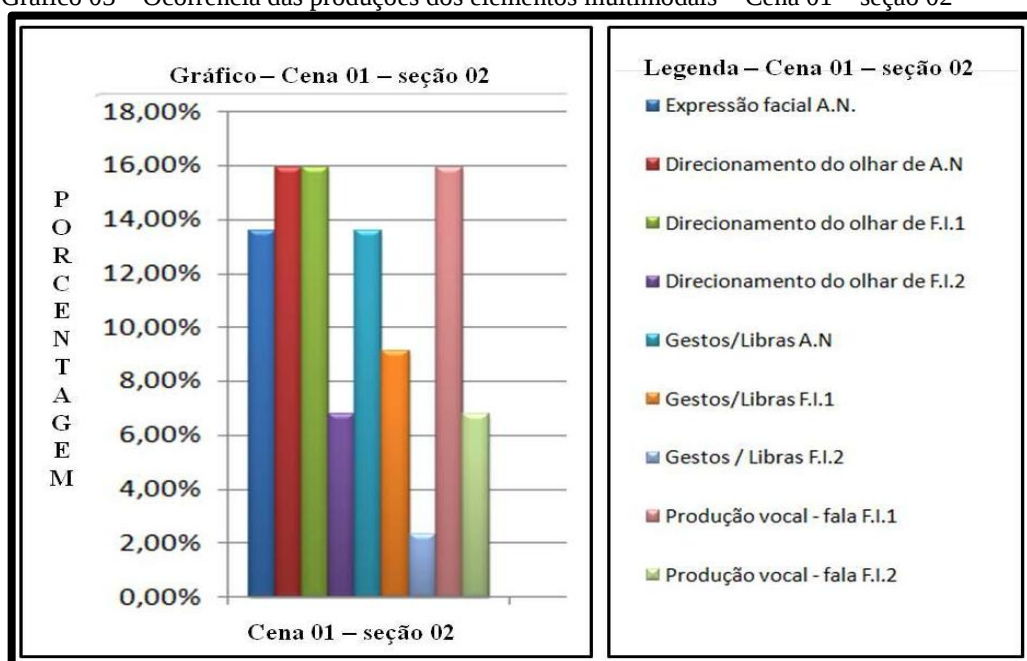
que acompanha o direcionamento do olhar dos intérpretes e o apontar desses para o cachorro da criança A.N., definindo cores para o seu cachorro de forma aleatória. Percebemos que a criança A.N. acompanha a cena, mas não identifica a cor na língua de sinais, mesmo assim, repete o sinal em Libras “amarelo”, olha para o cachorro e volta a olhar para os intérpretes concordando com eles.

Também podemos perceber na Cena 01 – seção 01, a **atenção direta**, que ocorre quando os parceiros interativos utilizam o gesto de apontar com o intuito de solicitar ou apresentar um determinado objeto ou evento. Para ilustrar esse tipo de atenção na cena descrita, trazemos o momento em que tanto a criança A.N, quanto os intérpretes apontam para o cachorro mostrando algo, a saber a criança aponta com o olhar, enquanto os intérpretes se utilizam do apontar convencional.

Em seguida, ainda na Cena 01 – seção 01, destacamos a ocorrência de expressões faciais da criança A.N. totalizando 11 (onze) ocorrências, o que equivale ao percentual de 12,1%, equiparando o mesmo resultado à produção vocal – Fala do intérprete F.I.₁ que, também apresenta o total de 11 (onze) ocorrências, com o percentual de 12,1%. Para os sujeitos surdos, a expressão facial é um elemento importante nas situações interativas, uma vez que a construção de sentidos na língua de sinais é proveniente de processos visuais. Ademais, Ávila-Nóbrega (2018) aborda, em seus estudos, a classificação de vários estilos de expressões faciais compreendendo que “[...] os sentidos produzidos por nós humanos são decorrentes de uma gama de ações da linguagem agindo simultaneamente [...]” (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 48). Em relação ao percentual encontrado da produção vocal do intérprete F.I.₁, certamente ocorre por fazer parte da sua função, traduzir para o ouvinte a comunicativa do surdo.

Em relação à produção dos Gestos e/ou Libras realizadas pela criança A.N. ainda na Cena 01 – seção 01, encontramos um total de 09 (nove) ocorrências, ou seja, o percentual de 9,9%. Como apontado em nossas análises, no Quadro 15, nomeado como descrição das cenas interativas, a maior ocorrência dos gestos de A.N. se refere a gestos híbridos, que emergem com a finalidade de se fazer compreendida na situação interativa, assim, utiliza-se de vários gestos que circulam nos dois sistemas linguísticos em que está inserida, para consolidar o seu processo comunicativo, portanto, comprovando a Multimodalidade da língua. Abaixo, damos continuidade às discussões com a ocorrência dos elementos multimodais realizadas na Cena 01 – seção 02.

Gráfico 03 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 01 – seção 02

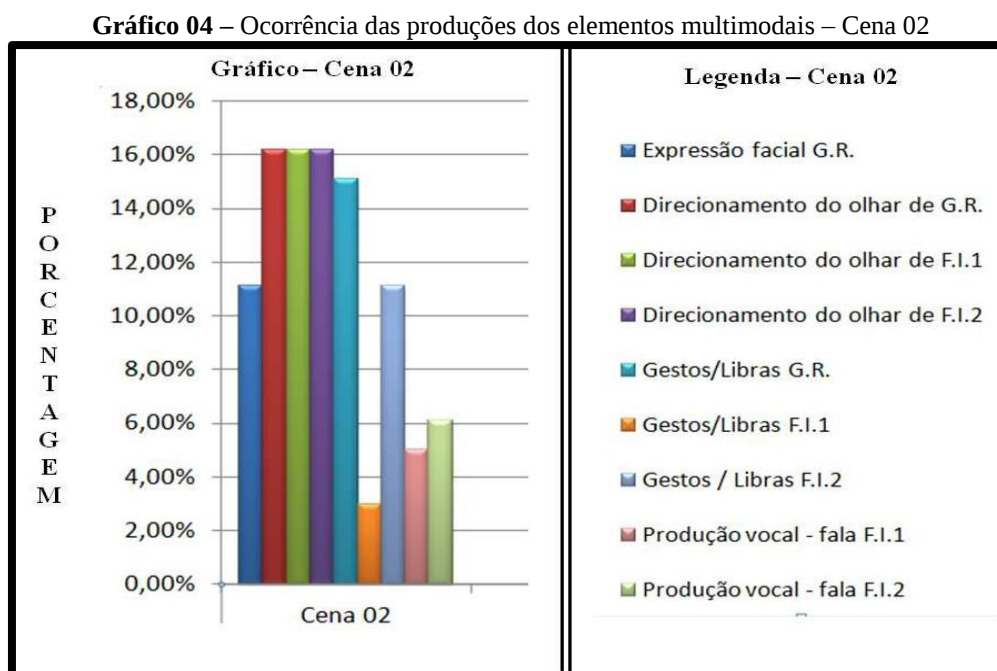


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na Cena 01 – seção 02, encontramos a ocorrência de 44 (quarenta e quatro) elementos multimodais na interação entre a criança A.N. e os intérpretes de Libras F.I.₁ e F.I.₂, conforme expostas nas mesclas das figuras: Figura 31; Figura 32; Figura 33; Figura 34; Figura 35; Figura 36; Figura 37; Figura 38 e Figura 39. Assim, depreendemos, de acordo com o Gráfico 03, disposto acima, o **direcionamento do olhar** da criança A.N. e do intérprete de Libras F.I.₁ como elemento de maior destaque, ambos com o total de 07 (sete) ocorrências cada, equivalendo ao percentual de 15,9%; assim como, a **produção vocal-fala** do intérprete F.I.₁, também totalizando 07 (sete) ocorrências, ou seja, 15,9%; seguido da ocorrência de **expressões faciais** e **produção gestual-Libras** da criança A.N., cada uma totalizando 06 (seis) ocorrências, cujo percentual equivale a 13,6%. Na referida cena, verificamos que o direcionamento do olhar foi um elemento importante para o estabelecimento da situação interativa. Assim, podemos citar o **olhar de checagem** ou **atenção de verificação** no momento em que a criança aponta para o muro da casa com a câmera do celular e retorna a câmera para si verificando o engajamento dos intérpretes, bem como, quando aponta com o dedo indicador para a casa da vizinha informando que lá tem um gato, direcionando o seu olhar para a casa da vizinha e voltando a olhar para os intérpretes.

Além do mais, podemos inferir que o gesto de apontar apresentou destaque na cena analisada, uma vez que a criança se utiliza do **gesto de apontar convencional**, momento em que estende o dedo indicador em direção ao muro da casa e aponta com o mesmo dedo para a casa da vizinha; **ação gestual compreendendo um tipo de apontar**, quando se utiliza do

olhar e cabeça para apontar para a casa da vizinha; e do **gesto de apontar com objeto**, momento em que aponta para o muro da sua casa com a câmera do celular, apresentado por Cavalcante (1994) como elemento dêitico importante no processo aquisicional; e por Costa Filho (2011), como um dos gestos responsáveis pelo estabelecimento da Atenção Conjunta. Dito isto, seguimos as nossas análises com a ocorrência da produção dos elementos multimodais na Cena 02.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

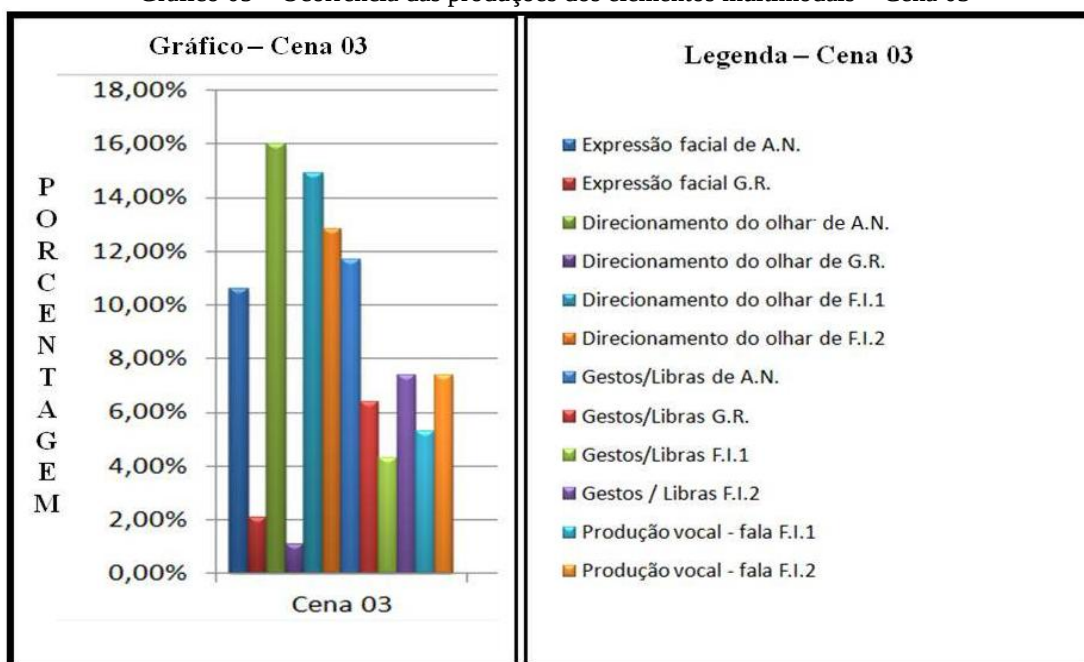
Na cena nomeada como Cena 02, exposta no Gráfico 04 acima, apontamos, como elementos de maior destaque, o **direcionamento do olhar** da criança G.R.; e dos intérpretes de Libras F.I.₁ e F.I.₂. Frisamos que, do quantitativo de 99 (noventa e nove) ocorrências de elementos multimodais realizadas na referida cena, o direcionamento do olhar da criança G.R.; F.I.₁ e F.I.₂ obtiveram o total de 16 (dezesesseis) ocorrências cada um, a saber, o percentual de 16,2%. Seguidos dos **gestos-Libras** da criança G.R., que apresenta o total de 15 (quinze) ocorrências, equivalendo ao percentual de 15,1%.

Na presente cena, evidenciamos a **produção gestual** da criança G.R., uma vez que a criança se utiliza dos **gestos híbridos**, que surgem de forma emergente para dar sustentação ao contexto interativo. Para ilustrar a utilização dos referidos gestos, podemos citar o momento em que a criança utiliza a ponta dos dedos das duas mãos para abrir os olhos, arregalando-os com o intuito de relacionar ao contexto do nascimento dos cachorrinhos, assim como o movimento de crescimento com as mãos para consolidar a compreensão pelos

intérpretes, ao informar que vai aguardar os cachorrinhos abrirem os olhos e crescerem um pouquinho para pegar um para ele. Além do mais, a criança se utiliza da **Libras** para fazer o sinal do animal cachorro, e de **gestos emblemáticos** como o apontar convencional, ao utilizar o dedo indicador apontando para si mesmo e o legal para finalizar a cena, percebendo que foi compreendido.

Ressaltamos que a produção que aparece em maior destaque refere-se ao **direcionamento do olhar**. Conforme discutido neste escrito, apresenta-se como um importante elemento para a realização da interação, em virtude da condição linguística visual do sujeito surdo, ademais, reforçamos a relevância da compreensão da língua como multimodal para o processo de Aquisição da Linguagem da criança surda.

Gráfico 05 – Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 03



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Enfatizamos que, durante a realização da Cena 03, obtivemos um total de 94 (noventa e quatro) elementos multimodais, assim, destacamos como elemento de maior ocorrência, o **direcionamento do olhar** da criança A.N. com o total de 15 (quinze) ocorrências, equivalendo ao percentual de 16%; e dos intérpretes F.I.₁ com o total de 14 (quatorze) ocorrências; e F.I.₂ com o total 12 (doze) ocorrências, equivalendo, consecutivamente, a 14,9% e 12,8%. Seguidos dos **gestos-Libras** da criança A.N. totalizando 11 (onze) ocorrências que equivale a 11,7%; e expressões faciais, também, da criança A.N. com o total de 10(dez) ocorrências, ou seja, 10,6%. Assim, na referida cena em que a Atenção Conjunta foi estabelecida, podemos citar a **atenção de verificação** e a **atenção direta**.

Exemplificamos a atenção de verificação no momento em que a criança A.N. direciona o seu olhar para a criança G.R. e para os intérpretes, solicitando que G.R. sinalize primeiro a modalidade esportiva em Libras, apresentada pelos intérpretes. Assim, A.N. olha para a imagem exposta e volta o olhar de checagem para G.R. Também podemos inferir acerca da atenção direta relacionada ao momento em que a criança A.N. aponta para G.R. utilizando o gesto de apontar imperativo, solicitando que ele faça o sinal antes que ela. Essa troca de olhar realizada entre as crianças A.N, G.R. e os intérpretes de Libras F.I.₁ e F.I.₂, apresentam como finalidade obter uma afirmação, instrução ou confirmação mediante a produção gestual e/ou utilização da língua de sinais.

Por fim, concebemos que os elementos multimodais destacados nas cenas analisadas apresentam-se como elementos contributivos para o engajamento nos momentos de interação entre as crianças surdas e os intérpretes de Libras, proporcionando sustentação para o estabelecimento da Atenção Conjunta dentro das trocas interativas. No capítulo que segue, apresentamos as nossas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do referido escrito, percorremos discussões acerca da Surdez; Multimodalidade da Língua, Atenção Conjunta e utilização de Ferramentas Virtuais para a mediação nas aulas remotas, contexto em que ocorreu a nossa coleta de dados.

Sob o ponto de vista teórico, este escrito está ancorado na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1989), que concebe o desenvolvimento humano numa *visão* sociocultural, ou seja, compreende que o ser humano se constitui a partir da interação com o outro e com o meio em que vive. Outrossim, a nossa concepção de língua está pautada na teoria dialógica de Bakhtin (2002). Desse modo, compreendemos que a Aquisição da Linguagem da criança se constitui a partir das interações entre seus pares, com os adultos com os quais convive no dia a dia e com o meio em que vive. A saber, a dialogia se faz presente em todas as ocorrências da atividade humana no que diz respeito ao relacionamento com o outro, dando sustentação à língua, na ação da responsividade e das relações, concebendo a língua como concreta e fundamentada no uso.

Além disso, na concepção discutida nesta tese, compreendemos a língua como instância multimodal, assim, a linguagem se apresenta por meio da interlocução de elementos que formam uma única matriz de produção e significação. A nossa pesquisa foi realizada com 02 (duas) crianças surdas que estão em um processo tardio de Aquisição da Linguagem, o qual decorreu de diversos fatores sociais adversos à condição linguística do surdo. Ademais, tomamos por base a vertente bilinguista, a qual defende que a criança com surdez deve adquirir a língua de sinais como língua materna, o mais precoce possível, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Esta vertente contempla a surdez como uma diferença linguística, portanto, os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Frisamos, ainda, que a pesquisa foi desenvolvida de forma remota como consequência da pandemia da Covid-19. A realização de atividades remotas foi amparada pela Lei Federal de nº 14.040 de 2020, que orientou, também, o desenvolvimento de aulas por meio de aparelhos tecnológicos.

Dito isto, a coleta dos nossos dados foi realizada através do ItemNet *Google Meet*, que se apresentou como FVNexA eficiente por meio da ação do agente educacional, que, na operacionalização da ferramenta, a reconhece como promissora em sala de aula. Para tanto, apresentamos, como proposta de objetivo geral, analisar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos no período de ensino remoto, a saber, a língua de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa.

No tocante à Atenção Conjunta, compreendemo-na como uma teoria multidisciplinar inserida nos estudos de Aquisição da Linguagem no que se refere à área da Linguística. A Aquisição da Linguagem se apresenta como uma linha de pesquisa que está em ascensão em nosso país, e que interage com várias áreas do conhecimento, como: educação; psicologia; psicopedagogia; fonoaudiologia, dentre outras.

A Atenção Conjunta diz respeito à relação triádica entre criança, adulto e objeto ou evento. Ademais, adaptamos alguns estudos voltados para bebês com o intuito de apresentar a Atenção Conjunta como presente na rotina de crianças surdas em processo de Aquisição da Linguagem. Logo, a observação dos elementos multimodais que dão sustentação ao estabelecimento da Atenção Conjunta por meio de aparatos tecnológicos com crianças surdas apresentou-se como estudo promissor no campo da Linguística, evidenciando a relação gesto-fala como base para o nosso estudo.

Ademais, os dados selecionados que compõem a análise desta tese nos permitiram observar a multimodalidade da língua, bem como analisar os elementos utilizados pelas crianças surdas e intérpretes de Libras para dar sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto remoto. As cenas selecionadas nos possibilitaram caminhar nas discussões apresentando novas considerações a despeito dos elementos multimodais que circulam nas duas línguas a que o surdo está exposto, além de identificar os gestos que surgem em situações de emergência durante as interações comunicativas ocorridas via ferramenta virtual, sendo nomeado, pela pesquisadora, como gestos híbridos, em virtude do fato de que é levado, em consideração, que as crianças surdas pesquisadas não dominam a língua de sinais e que os atores pesquisados não possuem convívio familiar para que esses gestos sejam caracterizados como caseiros.

O nosso olhar acerca da interação surdo/intérprete de Libras e/ou professora da sala regular contribuiu para evidenciarmos a importância da Atenção Conjunta na construção da linguagem da criança surda, assim como ressaltarmos a concepção da relação gesto-fala como construtos indissociáveis. Frisamos, ainda, que a dinâmica interativa realizada pelos intérpretes de Libras contribuiu para a condição linguística do surdo, incentivando a comunicação e interação entre os sujeitos participantes da cena.

O estudo do objeto citado inferiu respostas às nossas inquietações e nos possibilitou a consolidação dos objetivos propostos. Assim, podemos citar, como primeiro achado, que a Atenção Conjunta colabora com o processo aquisicional da criança surda, contribuindo, ainda, para o entrelace multimodal entre gestos e língua de sinais, de modo a nos conduzir e a instigar aprofundamentos em nossos estudos.

Além disso, ao analisarmos as diferentes cenas, podemos contemplar que a Atenção Conjunta desempenha diversos papéis relevantes durante as interações, a saber, chamar atenção dos envolvidos no processo comunicativo; acompanhar o gesto de apontar; acompanhar o movimento dos gestos realizados tanto pelas crianças, quanto dos intérpretes ou professora, bem como, apresentar pistas dos passos seguintes dispostos nas cenas.

Salientamos que os dados observados nos possibilitaram realizar um levantamento quantitativo acerca da ocorrência do olhar, dos gestos produzidos e das expressões faciais de todos os envolvidos na situação comunicativa, assim como a ocorrência da produção de fala dos intérpretes de Libras e da professora.

Com o levantamento, foi possível constatar que a ocorrência do olhar obteve destaque, levando-nos a inferir aspectos do engajamento na cena; noutros termos, depreendemos que quanto maior o engajamento dos parceiros interativos, maior é a ocorrência do olhar, principalmente, por levarmos em consideração a condição linguística do surdo. Desse modo, contemplamos, nas referidas cenas, a atenção de verificação, a atenção de acompanhamento e a atenção direta ocorridas de acordo com a intencionalidade¹¹ do propósito comunicativo em diversas situações.

Evidenciamos que a utilização dos gestos e/ou língua de sinais aparece como segunda maior ocorrência nas cenas analisadas. Podemos destacar, ainda, a ocorrência do gesto de apontar e da gesticulação. O gesto de apontar apresenta-se como um dos elementos multimodais primordiais para o estabelecimento da Atenção Conjunta em nossas observações. Ademais, vislumbramos diferentes tipos de apontares durante a realização comunicativa entre os sujeitos surdos e os intérpretes de Libras e/ou professora, os quais compreendemos como importantes gestos no processo aquisicional da criança surda. Acerca da gesticulação, acreditamos que o grande número de ocorrência acontece por se tratar de um elemento multimodal que envolve diversos outros gestos, contemplando os nomeados gestos híbridos apresentados em nossa fundamentação teórica.

Com relação à língua de sinais, não foi possível encontrar grandes proposituras, uma vez que essa foi utilizada em menor proporção pelas crianças surdas, que não possuem o domínio da língua, entretanto, inferimos que, à medida que os momentos semanais ocorriam, percebemos um crescimento na utilização da Libras por parte da criança surda, que, com o retorno ao contato com a língua de sinais, passaram, gradativamente, a utilizar nos momentos interativos observados, tendo em vista que à medida que as aulas foram sendo ministradas, as

¹¹ Para informações e aprofundamento de estudos acerca de intencionalidade, conferir Costa Filho (2016).

crianças foram relembrando alguns sinais da Libras e conhecendo outros, ampliando, assim, o seu vocabulário. Ademais, o contato tardio com a língua de sinais, assim como o afastamento durante o período de pandemia das crianças surdas com falantes da referida língua nos levaram a refletir acerca do atraso do desenvolvimento linguístico das crianças pesquisadas.

Outro elemento multimodal relevante que aparece com grande ocorrência refere-se à expressão facial¹² das crianças surdas. De acordo com nossos estudos, a expressão facial no âmbito da surdez, além de integrantes nas interações comunicativas, são elementos indissociáveis da língua de sinais, pois fazem parte da estrutura da língua, tendo em vista os processos visuais que envolvem a Libras.

Além disso, consideramos o papel fundamental desempenhado pelos intérpretes de Libras, que adaptaram atividades, planejaram momentos interativos, e conduziram as crianças a adentrarem as cenas dialógicas, direcionando e mediando os processos comunicativos, pois percebemos que foram construídas estratégias visuais e gestuais para estabelecer e manter as interações com as crianças surdas pesquisadas.

Outro ponto que merece destaque é o entrelace dos elementos multimodais formando o Envelope Multimodal que contribui significativamente para a aquisição da criança com surdez e para a manutenção das cenas de Atenção Conjunta, conforme comprovado em nossas análises. Ademais, nossos estudos nos levaram a perceber que a Atenção Conjunta realizada via ferramentas virtuais através de aparatos tecnológicos seguem a mesma propositura de sustentação do modelo tradicional, e que essa, enquanto composição multimodal, nos infere acerca do pleno uso da língua.

Dito isto, e com a finalização da análise dos nossos dados, consolidamos as respostas às nossas inquietações iniciais, as quais motivaram a realização da pesquisa, bem como conseguimos alcançar os objetivos propostos, posto que os dados nos possibilitaram realizar tanto uma análise qualitativa do material coletado, quanto um levantamento quantitativo da utilização dos gestos, Língua de sinais, direcionamento do olhar, expressões faciais das crianças pesquisadas e intérpretes, que nos permitiu elencar os gestos mais utilizados pelas crianças surdas, aspecto perscrutado em nossas discussões que se verificou como factual na produção de sentido e significação nas interações comunicativas ocorridas de maneira *online*.

Conclui-se, portanto, que os arranjos linguísticos utilizados para interligar os dois sistemas linguísticos distintos empregados pelas crianças surdas e pelos intérpretes, foram cruciais para consolidar a interação comunicativa em diversas situações descritas nas análises.

¹² Para aprofundamento nos estudos referente à expressão facial, conferir Ávila-Nóbrega (2018).

Tais arranjos focaram a relevância da interação segundo a concepção de uma linguagem multimodal. Além de nos fornecer a compreensão e identificação da fusão dos gestos que foram utilizados nos dois sistemas distintos.

Por fim, ressaltamos a importância de serem utilizados elementos multimodais nas interações descritas, haja vista tratar-se de mecanismos essenciais para o processo de Aquisição da Linguagem da criança surda. Além do mais, o estabelecimento da Atenção Conjunta é fundamental como ação mediadora entre as crianças surdas e os intérpretes de Libras nos momentos de construção da linguagem e da interação.

De todo o exposto, depreendemos que o nosso estudo instigou novas reflexões, apontamentos e considerações acerca do desenvolvimento aquisicional da criança com surdez, na medida em que houve substanciais direcionamentos a novos questionamentos no âmbito da temática perscrutada. Em tempo, destacamos a imprescindível e necessária continuidade da pesquisa para que novos argumentos e percepções venham à baila a fim de enriquecer a abordagem aqui empreendida.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. **Sinais Caseiros: Uma exploração de aspectos linguísticos**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. 100 p.
- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: Uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O estudo do envelope multimodal como contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Appis, 2018. 157p.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M.C.B. O Envelope Multimodal em Aquisição de Linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTI, M. C. B.; FARIA, E. M. B. (Org) **Cenas em Aquisição da Linguagem: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: UFPB, 2015, p. 11-43.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M.C.B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: O envelope multimodal em foco. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 469-491, jul./dez., 2012.
- ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **Dialogia mãe-bebe: A emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [Tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BEHAR, Patricia Alexandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 24 maio. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 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.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de Agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 17 set 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Dispõe sobre a alteração da LDB acerca da modalidade da Educação Especial e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de (2020). **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020. **Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus).** Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249090908>.

BRASIL. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2020. Aprovado em 6 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.**

CARVALHO, R. E. **Integração e Inclusão**: Do que estamos falando? In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. **Prosódia e gestos**: A materialidade linguística nas interações com bebês, participação em mesa redonda intitulada Interação e Aquisição de Linguagem: questões atuais, coordenada pela Profa. Dra. Maria Francisca A. F. Lier-de-Vitto no 22º InPLA - Linguagem e Interfaces - aproximações e distanciamentos, em novembro de 2021.

CAVALCANTE, M. C. B. ALMEIDA, A. T. M. C. B. ÁVILA-NÓBREGA, P.V. SILVA, P.M.S. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, vol. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

COSTA FILHO, J.M.S. Notas sobre atenção conjunta: Teoria, contextos e formatos. In: CAVALCANTE, M.C.B. FARIA, E.M.B. de. (Orgs) **Cenas em Aquisição da Linguagem**: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa, Editora da UFPB, p. 99-123, 2015.

COSTA FILHO, J. M. S. **“Olá, Pocoyo!” A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011. 141p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. M. **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos**. Curitiba: Appris, 2014. 101p.

GARCIA, C.B. SILVA, F. D. S. FELÍCIO, R. P. Projet(o) Arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123 - 146.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172p.

GOLDIN-MEADOW, S. Structure in a manual communication system developed without a conventional language model: Language without a helping hand. In: H. Whitaker & H.A. Whitaker (Eds.), **Studies in neuralinguistics**, vol. 4, pp. 125-209. New York: Academic, 1979.

GOLDIN-MEADOW, S. The two faces of gesture. In: **Gesture**, vol. 5: 1/2. 2005. p. 241-257.

HAZEL, S.; MORTENSEN, K.; RASMUSSEN, G. Introduction: a body of resources - CA studies of social conduct. **Journal of Pragmatics**, v. 65, p.1-9, 2014.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em tempos de ensino não presencial.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

JOÃO PESSOA. **Estratégias Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempos de aulas remotas.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

JOÃO PESSOA. **Resolução: Nº 001/2020**, de 27 de abril de 2020. **Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19).** 2020. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao>. Acesso em: 14 maio 2021.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos Surdos no Brasil.** 2012. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

KARNOPP, L. B. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos.** In: Surdez e Bilinguismo. FERNANDES, Eulália (Org). Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez:** Respeito às culturas minoritárias. In: Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos. LODI, Ana Cláudia Balieiro. MELO, Ana Dorziat Barboza de. FERNANDES, Eulália. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v. 9, n. 3, 2009, p. 355-372.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, v. 2, 1982, p. 45-62.

LACERDA, C. B. F. de. LODI, Ana Cláudia B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas:** Letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Orgs. LODI, Ana Cláudia B; LACERDA, Cristina B. F. de. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Coleção UAB - UFSCar.** Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80,1998.

LIMA, M. G. de S. **Um olhar sobre a aquisição da criança cigana Calon.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 147p.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- MATOS, D. P. de. **FVNexA Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid-19**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 08 maio 2021.
- MAYBERRY, R. The cognitive development of deaf children: Recent insights. In: BOLLER, F.; GRAFMAN, J. (Eds), **Child Neuropsychology**, vol 7. Handbook of Neuropsychology, 1992, p.51-68.
- McNeill, D. **Gesture and Thought**. (2006). Disponível em: http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/dmcn_vietri_sul_mare.pdf.
- MCNEILL, D. **Gesture**: A psycholinguistic approach. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2006. p. 1-15.
- MCNEILL, D. **Pointing and Morality in Chicago**. In: KITA, S. (Ed.). Pointing: where language, culture and cognition meet. Mahwah: Erlbaum, 2003.
- MCNEILL, D. **So you think gestures are non verbal?** Psychological Review, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.
- MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, M. ANDREATTA, E. SCHLUDE, V. (Orgs) **V Docência pandêmica: Práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 40-77.
- MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life. **Revista UFG**, v. 20, n.26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 13 maio 2021.
- MORFORD, J.P. Insights to language from the study of gesture: A review of research on the gestual communication of non-signing deaf people. **Language & Communication**, v. 16, n.2, p. 165-178, 1996.
- MOURA, Maria Cecília de. **Surdez e Linguagem**. In: Língua Brasileira de Sinais. Coleção UAB-UFSCAR. São Carlos, 2011.
- PARAÍBA. Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências**. João Pessoa, PB, 23 de junho de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.
- QUADROS, R. M. CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

QUADROS, R.M. SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RIBEIRO, A. E. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, M. ANDREATTA, E. SCHLUDE, V. (Orgs) V **Docência pandêmica: Práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 26-39.

RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M. dos; FURTADO, L. A. R. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: **Leitura e Escrita na Educação: Das políticas às práticas pedagógicas**. Orgs, RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**, São Paulo: Plexus, 2007.

SENA, F. S. de. CAVALCANTE, M. C. B. **A utilização dos gestos por surdos oralizados**. In: VICENTE, Renata Barbosa. DEFENDI, Cristina Lopomo (Orgs) Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020, 2.459-2.467.

SENA, F. S. de. MATOS, D. P. de. CAVALCANTE, M. C. B. A utilização do whatsapp como ferramenta motivadora no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. **Caderno Seminal Digital**, v. 33 n. 33, p. 142-171, 2019.

SENA, F. S. de. SILVA, S. G. C. da. SANTOS, R. R. FARIA, E. M. B. de. CAVALCANTE, M.C.B. Os desafios da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempos de Ensino Remoto Emergencial. In: SILVEIRA, E. L. SANTANA, W.K.F de. (Orgs). **Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 308p.

SENA, F. S. **O letramento do aluno surdo na escola regular: Perspectivas e desafios**. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Linguística - MPLE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 146 p.

SILVA, S. G. L. da. **Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos**. In: Leitura e escrita na educação de surdos: Das políticas às práticas pedagógicas. Orgs. RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SOARES, P. M. S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: Contribuições para o processo de Aquisição da Linguagem de uma criança surda**. Tese (Doutorado). Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. 180 p.

TERVOORT, R.T. Esoteric symbolism in the communication of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, vol. 106, n. 5, p.436-480, 1961.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C. DUNHAM, P.J.(Eds). **Joint attention: Its origin and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 103-130.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR

1

ESCOLA MUNICIPAL ÍNDIO PIRAGIBE

ALUNO (A): _____

PROFESSOR(A): _____ **TURMA:** _____

DISCIPLINA PORTUGUÊS

1 – Pinte as sílabas que formam o nome de cada figura e em seguida copie:



BA	GOL	FE	FI	CO	NHO
----	-----	----	----	----	-----











CO	SO	GU	ME	PI	LO
----	----	----	----	----	----










BA	CAN	RO	GU	TA	RU
----	-----	----	----	----	----










GA	BI	VE	VO	TA	DE
----	----	----	----	----	----









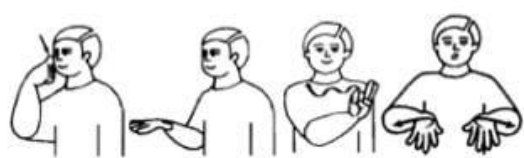

SE	BI	FI	GO	BU	DE
----	----	----	----	----	----







APÊNDICE B – EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR

ESCOLA MUNICIPAL ÍNDIO PIRAGIBE	
ALUNO (A): _____	
PROFESSOR(A): _____	TURMA: _____
2 – Leia a frase:  BILU É O CACHORRINHO DE BELA	
3 – O nome do cachorrinho é: () BALU () BELU () BILU () BELA  	
4 – O nome da menina é: () BALA () BELA () BILU () BETA  	
5 – BILU é um:   	

APÊNDICE C – EXEMPLO DE ATIVIDADE ADAPTADA PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA DA SALA REGULAR

E.M. ÍNDIO PIRAGIBE
TURMAS: 3º ANO- A-B-C

DIAGNOSE DE LÍNGUA PORTUGUESA

5) LEIA AS FRASES ABAIXO E INDIQUE QUAL ESTÁ DE ACORDO COM A FIGURA



☐ O MENINO BRINCA NO CHÃO.
☐ O MENINO COMEBANANA.
☐ OMENINOPULANACAMA.

6) INDIQUE QUAL FIGURA POSSUI O NOME COM DUAS SÍLABAS:

☐ 

CA

MI

NHÃO

☐ 

PI

ÃO

☐ 

A

VI

ÃO

7) ESCREVA NO CHAT UMA FRASE USANDO UMA DAS PALAVRAS DA QUESTÃO ANTERIOR:

8) LEIA O TEXTO ABAIXO RESPONDA A QUESTÃO:

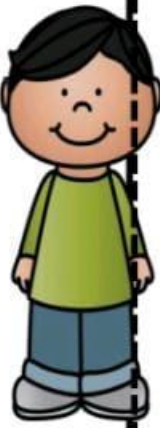


O TEXTO QUE VOCÊ É

☐ UMA RECEITA.

☐ UM CONVITE.

☐ UMA NOTÍCIA.



FAÇA COM ATENÇÃO! 

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP) DA UFPB

2

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB

Pesquisador: FABIA SOUSA DE SENA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03759018.1.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.064.461

Apresentação do Projeto:

tema relevante discute a escolarização dos surdos

Objetivo da Pesquisa:

coerentes com o projeto e atividades propostas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

pertinentes a esse tipo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a questão da segunda língua dos surdos LIBRAS e a discussão sobre a língua portuguesa por si já se configura um tema carente de estudos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



3

Continuação do Parecer: 3.064.461

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1264660.pdf	29/11/2018 19:40:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	29/11/2018 19:39:11	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	28/11/2018 16:48:55	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/11/2018 06:20:18	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Outros	autorizacao.PDF	28/11/2018 06:12:38	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Outros	carta_anuencia.pdf	28/11/2018 06:12:07	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Outros	Declaracao.PDF	26/11/2018 19:09:04	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
Outros	Certidao.PDF	26/11/2018 18:56:17	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	26/11/2018 18:54:37	FABIA SOUSA DE SENA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



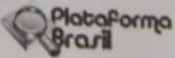
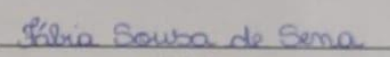
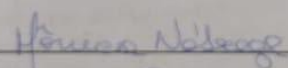
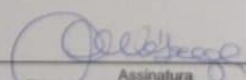
Continuação do Parecer: 3.064.461

JOAO PESSOA, 07 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@cos.ufpb.br

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FABIA SOUSA DE SENA			
6. CPF: 916.985.534-04	7. Endereço (Rua, n.º): DOMINGOS MORORO 64 MIRAMAR apartamento 202 JOAO PESSOA PARAIBA 58043170		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83988059404	10. Outro Telefone:	11. Email: fabiasena1@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 28 / 11 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	
14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes		15. Telefone: (83) 3216-7230	
16. Outro Telefone:		Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: 		CPF: 415136734-91	
Cargo/Função: Diretora do CCHLA			
Data: 28 / 11 / 2018		 Assinatura Mônica Nobrega Diretora do CCHLA Matr. 338185	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 01 de outubro de 2019.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Fábia Sousa de Sena**, aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada “Metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo: contribuição da Formação PNAIC-PB” na EMEF Índio Piragibe.

Esta pesquisa é orientada pela Prof^a. Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



Gilberto Chaves de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3

Recebido em
28/11/2019
Julienne Soares Dantas
Diretora Pedagógica
Mat. 82.245-1

Fone: (07) 999 22-1359

ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
E.M.E.F. ÍNDIO PIRAGIBE

J. 03.827.035/0001-97
E.M.E.F. ÍNDIO PIRAGIBE
Rua Beatriz Maria de Oliveira, 514
Mangabeira VII - CEP: 56.055-100
João Pessoa - PE
Telefone (83) 3333-1111

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada acerca do projeto de pesquisa **“METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PNAIC - PB”** a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2014 - 2016, no tocante ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa, para o atendimento do aluno surdo

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelos pesquisadores, e serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são os pesquisadores: Professora Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB), e-mail: marianne.cavalcante@gmail.com e Fábiana Sousa de Sena, e-mail: fabiasena1@gmail.com.

João Pessoa, 07 de Junho de 2021.

Nome da Instituição: **ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÍNDIO PIRAGIBE**

Nome do Responsável pela instituição: **JULIENNE SOARES DANTAS (GESTORA ESCOLAR)**

Julienne Soares Dantas
(Responsável pela Instituição)
Julienne Soares Dantas
Diretora Pedagógica
Mat. 82.245-1

ANEXO E – TCLE PROFESSORA DA SALA REGULAR 3º ANO

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre "METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB" e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Professor_01, Professor_02, Professor_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

M. Cavalcante

Prof.^a Dr.^a Marianne C. Bezerra Cavalcante
(Orientadora da Pesquisa)

Fábia Sousa de Sena

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 09 de Dezembro de 2019.

M. Bezerra

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 96805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB. Telefone: (83) 3216.7619. E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO F – TCLE PROFESSORA DA SALA de AEE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre "METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB" e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Aluno(a)_01, Aluno(a)_02, Aluno(a)_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

M. Cavalcante

Fábia Sousa de Sena

Prof.ª Dr.ª Marianne C. Bezerra Cavalcante Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável
(Orientadora da Pesquisa)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 08 de Julho de 2021.

Patrícia Mendes Targino
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB. Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO G – TCLE INTÉRPRETES DE LIBRAS L1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre "METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB" e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Intérprete_01, Intérprete_02, Intérprete_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

M. Cavalcante

Fábia Sousa de Sena

Prof. Dr.ª Marianne C. Bezerra Cavalcante
(Orientadora da Pesquisa)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 08 de Julho de 2021.

Felipe Louia Norcandes de Paula
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO H – TCLE INTÉRPRETES DE LIBRAS L2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre “METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB” e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Intérprete_01, Intérprete_02, Intérprete_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

M. Cavalcante

Fábia Sousa de Sena

Profª. Drª Marianne C. Bezerra Cavalcante
(Orientadora da Pesquisa)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 08 de Julho de 2021.

Roberto Marques Duarte
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.
Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO I – TCLE RESPONSÁVEL PELA ALUNA PESQUISADA A.N.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre “**METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB**” e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Professor_01, Professor_02, Professor_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

M. Cavalcante

Profª. Drª Marianne C. Bezerra Cavalcante
(Orientadora da Pesquisa)

Fábia Sousa de Sena

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 08 de Julho de 2021.

Adriano Karla C. S. do Nascimento
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO J – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE ALUNO A.N.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE
 (De aproximadamente 6 anos a maioridade)

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

OBS: AO ELABORAR O TERMO DE ASSENTIMENTO UTILIZAR LINGUAGEM CLARA E ACESSÍVEL AO ENTENDIMENTO DO PARTICIPANTE MENOR DE IDADE. OBSERVAR A FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES (DE 6 A 10 ANOS, DE 11 A 14 ANOS E DE 14 A 17 ANOS), ELABORANDO TERMOS, EM DIFERENTES LINGUAGENS.

Prezado (a) Participante,

Esta pesquisa é sobre **METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB** e está sendo desenvolvida por **FÁBIA SOUSA DE SENA**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.(a) **Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

O objetivo geral do estudo é verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. A finalidade deste trabalho é contribuir para o letramento e alfabetização do aluno surdo.

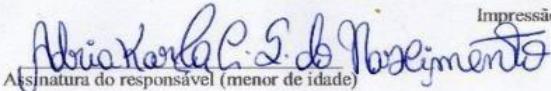
Solicitamos a sua colaboração para a realização de observações em sala de aula pelo período de aproximadamente um ano, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não apresenta nenhum risco à integridade do pesquisado.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo, entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento.

João Pessoa, 08 de Junho de 2021



Assinatura do responsável (menor de idade)



Impressão dactiloscópica

Contato com o Pesquisador (a) responsável:
 Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Fábiana Sousa de Sena, Telefone: (83) 98805-9404 ou para o Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley -Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW – 2º andar. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58059-900. E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com - Campus I- Fone: 32160-7964

Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW- 2º andar- Campus I-Cidade Universitária- Bairro: Castelo Branco-PB
 João Pessoa- PB CEP: 58059-900- Contato: 3216-7964 E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com

ANEXO K – TCLE RESPONSÁVEL PELO ALUNO PESQUISADO G.R.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado(a) Professor(a)

Esta pesquisa é sobre “METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB” e está sendo desenvolvida pela aluna **Fábia Sousa de Sena**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo são verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de entrevistas gravadas com Professores Alfabetizadores da escola pública, como também, dos registros dos relatos PNAIC 2014 - 2016 e a observação na sala de aula, das metodologias desenvolvidas para o atendimento de um aluno surdo no ciclo de alfabetização.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para a concepção da relevância da elaboração de atividades / metodologias diferenciadas ao atendimento do aluno surdo, por parte dos professores da rede pública de ensino, que atuam no processo de alfabetização, visando um atendimento que alcance a necessidade linguística do referido sujeito, traçando assim, um perfil de como o letramento do aluno surdo é abordado pelos educadores que participaram da Formação PNAIC na Paraíba. Portanto, essa pesquisa, nada mais é, do que a realização de um diálogo entre a teoria e prática vivenciadas por educadores que atuam diretamente com o sujeito surdo em sala de aula no ciclo de alfabetização. Os participantes desta pesquisa, como também, a comunidade escolar, estarão contribuindo trazendo as suas concepções sobre o diálogo, na escola, acerca da importância da alfabetização e letramento do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de entrevistas gravadas. Autorização para podermos acompanhá-lo(la) em sala de aula, para observarmos o espaço escolar em um tempo máximo de um ano, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo (não há a exposição do nome e nem da instituição de trabalho), serão, portanto, identificados com a palavra **Aluno(a)_01, Aluno(a)_02, Aluno(a)_03...**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

MCavalcante

Profª. Drª Marianne C. Bezerra Cavalcante
(Orientadora da Pesquisa)

Fábia Sousa de Sena

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, 08 de Julho de 2021.

Holne Laristine Gondim Pereira
Assinatura do participante/ou responsável legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Fábia Sousa de Sena**, RG 1961540, CPF 916.985.534-04, residente da Rua Domingos Mororó, nº 64, Bairro Miramar, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98805-9404. E-mail: fabiasena1@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética do CCM: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa - PB. Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO L – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE ALUNO G.R.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE
(De aproximadamente 6 anos a maioridade)

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

OBS: AO ELABORAR O TERMO DE ASSENTIMENTO UTILIZAR LINGUAGEM CLARA E ACESSÍVEL AO ENTENDIMENTO DO PARTICIPANTE MENOR DE IDADE. OBSERVAR A FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES (DE 6 A 10 ANOS, DE 11 A 14 ANOS E DE 14 A 17 ANOS), ELABORANDO TERMOS, EM DIFERENTES LINGUAGENS.

Prezado (a) Participante,

Esta pesquisa é sobre **METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC - PB** e está sendo desenvolvida por **FÁBIA SOUSA DE SENA**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.(a) **Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

O objetivo geral do estudo é verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo. A finalidade deste trabalho é contribuir para o letramento e alfabetização do aluno surdo.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de observações em sala de aula pelo período de aproximadamente um ano, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não apresenta nenhum risco à integridade do pesquisado.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Fábia Sousa de Sena

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo verificar os reflexos produzidos pela formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no que se refere ao planejamento de metodologias diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa ao atendimento do aluno surdo, entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento.

João Pessoa, 08 de Junho de 2021



Impressão dactiloscópica

Keliane Kristine Gonçalves Pereira

Assinatura do responsável (menor de idade)

Contato com o Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora **Fábia Sousa de Sena**, Telefone: (83) 98805-9404 ou para o Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley -Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW – 2º andar. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58059-900. E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com - Campus I- Fone: 32160-7964

Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW- 2º andar- Campus I-Cidade Universitária- Bairro: Castelo Branco-PB
João Pessoa- PB CEP: 58059-900- Contato: 3216-7964 E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com