

Educação de Surdos na pandemia: a lógica contábil do sacrifício

Deaf Education in a pandemic: the accounting logic of sacrifice

Graciele Marjana Kraemer¹

Virgínia Maria Zilio²

Resumo: O trabalho tensiona as condições da educação de surdos no contexto da pandemia de Covid-19. Foram analisados 45 questionários respondidos por professores que atuam na educação de surdos. As análises partem dos Estudos Surdos e dos estudos de François Dubet. Com a suspensão das aulas presenciais, a educação de surdos acaba não promovendo a cidadania linguística. Isso resulta em ações educacionais paliativas, que não contemplam a educação bilíngue para surdos. Assim, desenvolve-se uma lógica contábil do sacrifício, pela qual apenas uma pequena parcela de alunos surdos que apresentam condições de participação tem efetivado o direito educacional.

Palavras-chave: Cidadania Linguística. Ensino Remoto. Desenvolvimento Linguístico.

Abstract: The paper problematizes the conditions for education of the deaf in the context of the Covid-19 pandemic. 45 questionnaires answered by teachers who work in deaf education were analyzed. The analysis was grounded on Deaf Studies and on François Dubet's studies. With the suspension of in-person classes, deaf education ends up not promoting linguistic citizenship. This results in palliative educational actions, which do not include bilingual education for the deaf. Hence, an accounting logic of sacrifice has been developed, so that only a small portion of deaf students that have favorable conditions have their right to education realized.

Keywords: Linguistic Citizenship. Remote Teaching. Linguistic Development.

Introdução

O ano de 2020 efetiva a conformação de ações de Estado paliativas, que convergem para uma “lógica contábil do sacrifício” (ZIZEK, 2020, p. 15), pela qual “deixamos os velhos, os incapazes, os inaptos morrerem para que os jovens e produtivos sobrevivam” (ZIZEK, 2020, p. 15). A partir da indispensabilidade de gerenciamento das condições individuais de participação, desenvolvimento e aprendizagem ao longo

1 Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação, e do Departamento de Estudos Especializados (DEE/UFRGS). Graduada em Educação Especial: Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007). Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2017), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estudos de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos (2017-2019). Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5002662037058558>>. E-mail: <graciele.kraemer@gmail.com>.

2 Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos com bolsa PROEX/CAPES e Mestra em Educação pela mesma universidade (2020). Especialista em Libras pela Faculdade Censupeg (2020), Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Unisinos (2017). Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3518379350464035>>. E-mail: <maria.zilio@gmail.com>.

da vida, bem como de gestão da permanência nas dinâmicas sociais que este século impõe aos sujeitos, entramos na segunda década do século XXI tendo que dar conta de desafios mais complexos.

Com a pandemia global de Covid-19, que instituiu a restrição de contato social, foi preciso repensar a estrutura física e pedagógica da educação para o ensino remoto, assegurado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 e pelo Parecer CNE/CP nº 11/2020. Os desafios trazidos pela pandemia são amplos. Na esfera dos direitos sociais, a garantia da continuidade das práticas educacionais efetivou-se pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Esta Portaria, instituída pelo Ministério da Educação do Brasil, trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020).

Sob esta condição, destituem-se estruturas educacionais que historicamente são organizadas pela presencialidade, e redes, telas e sistemas eletrônicos de comunicação e interação passam a configurar a cena escolar. Em um cenário nacional complexo, previamente à crise sanitária, “já se anunciava um processo iminente de corrosão dos direitos sociais no interior de uma profunda crise da democracia liberal” (SOUZA, DAINEZ, 2020, p. 2). Compreende-se que a “pandemia agudiza o fato de que, em uma sociedade regida pelo neoliberalismo regulado pelo capital financeiro global, a maximização dos lucros impõe-se à vivência humana digna” (SOUZA, DAINEZ, 2020, p. 2). Segundo Lopes (2021), a escola talvez nunca antes tenha sido tão questionada como agora – por diversos motivos, dentre eles, os de saúde pública, ela teve que se ausentar da vida das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, de suas famílias. O contexto pandêmico escancara a “precariedade da escola e a crescente precarização das condições de formação inicial e continuada dos(as) professores(as)” (LOPES, 2021, p. 25).

A ordem de maximização da potencialidade individual, instituída por processos políticos e econômicos que sustentam boa parte das políticas educacionais, subverte a primazia do Estado social. Os direitos essenciais da população — garantia de acesso, participação e desenvolvimento em uma educação de qualidade — são minimizados frente à legitimidade do desenvolvimento econômico nacional. Isso, em parte, valida uma política da indiferença “em relação aos apuros ou ao destino de outros humanos, de outras espécies ou do planeta” (BROWN, 2019, p. 209).

A primazia do desenvolvimento, mesmo em uma condição de excepcionalidade, justifica, dentre outros aspectos, a prevalência das atividades escolares, a despeito dos graves problemas de conexão e de acesso a equipamento para o ensino remoto. Sob este enfoque, verifica-se a centralidade paradoxal da ordem desenvolvimentista que organiza condições paliativas em vista da manutenção de serviços sociais, entre eles a educação, em um contexto de excepcionalidade sanitária e econômica.

Por um lado, o Estado estabelece, apesar da restrição de contatos sociais, da complexidade das condições econômicas de sobrevivência e dignidade social, por meio do ensino remoto, a continuidade das atividades educativas e pedagógicas para toda a parcela populacional na faixa etária dos 4 aos 17 anos. Por outro, os diferentes órgãos responsáveis pela manutenção das garantias essenciais à efetivação do direito à educação tomam medidas paliativas que, por sua condição, não promovem orientações sistemáticas, atentas às especificidades de desenvolvimento e de aprendizagem de sujeitos com deficiência e/ou em vulnerabilidade social.

Sob este prisma, no presente estudo, analisamos e tensionamos as condições para a educação de surdos, considerando a sua singularidade linguística, no contexto da pandemia de Covid-19. Organizamos o trabalho em três seções, a partir da introdução.

Primeiramente, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, pautando a análise nos estudos desenvolvidos por François Dubet, que atenta ao fato de que nos encontramos em um contexto histórico em que as desigualdades têm se agravado, a partir de uma estrutura mundial fracionada por uma infinidade de critérios e de dimensões. Dessa forma, cada indivíduo projeta-se na engenharia social de maneira mais ou menos desigual, dadas as distintas esferas de pertencimento e de participação.

Na sequência, discutimos as condições complexas para a educação de surdos em contexto de pandemia, tendo por base a cidadania linguística, que se estrutura em um modelo de ressignificação da surdez apoiado em um conjunto de experiências visuais e linguísticas singulares.

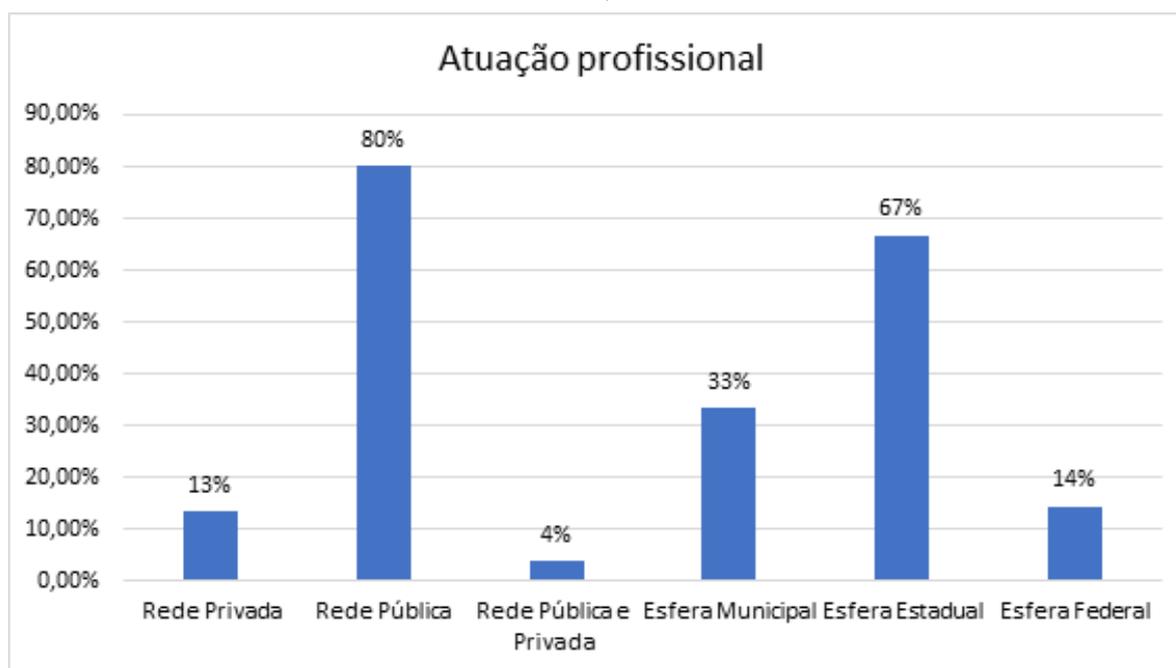
Em nossas considerações finais, destacamos que, no manejo político do direito social à educação de qualidade para todos, em um contexto de excepcionalidade, a justiça social não se constitui como primazia do Estado Democrático. Na engenharia social que vemos sendo desenhada no contexto pandêmico em nosso país, a lógica contábil do sacrifício constitui a regra do jogo político e econômico que sustenta, em grande medida, a educação nacional.

Aspectos Metodológicos

Na presente pesquisa, partimos de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms* e encaminhado a professores que atuam em diferentes instituições escolares na educação de surdos no Brasil. Por meio da análise das respostas de 45 professores, buscamos compreender o desenvolvimento da prática pedagógica em uma situação de excepcionalidade sanitária de pandemia, tendo como premissa a educação de surdos e a especificidade linguística desses sujeitos. As questões iniciais tratam de características dos sujeitos participantes, como gênero, idade, tempo de atuação na docência e espaços de atuação, entre outros. As questões subsequentes indagam sobre as condições de desenvolvimento das práticas pedagógicas durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Dos participantes, 20% são homens, e 80%, mulheres. Do total dos professores, 62% têm filhos em idade escolar. Quanto à formação, apenas 8% dos participantes não cursaram pós-graduação. Daqueles que investiram em sua formação continuada, 71% cursam ou cursaram especialização; 31%, mestrado; e 8%, doutorado. Assim, dos 45 professores, 80% atuam na rede pública de ensino, e desses, 33% atuam na rede municipal; 66%, na rede estadual; e 14%, na rede federal, como indica o gráfico seguinte.

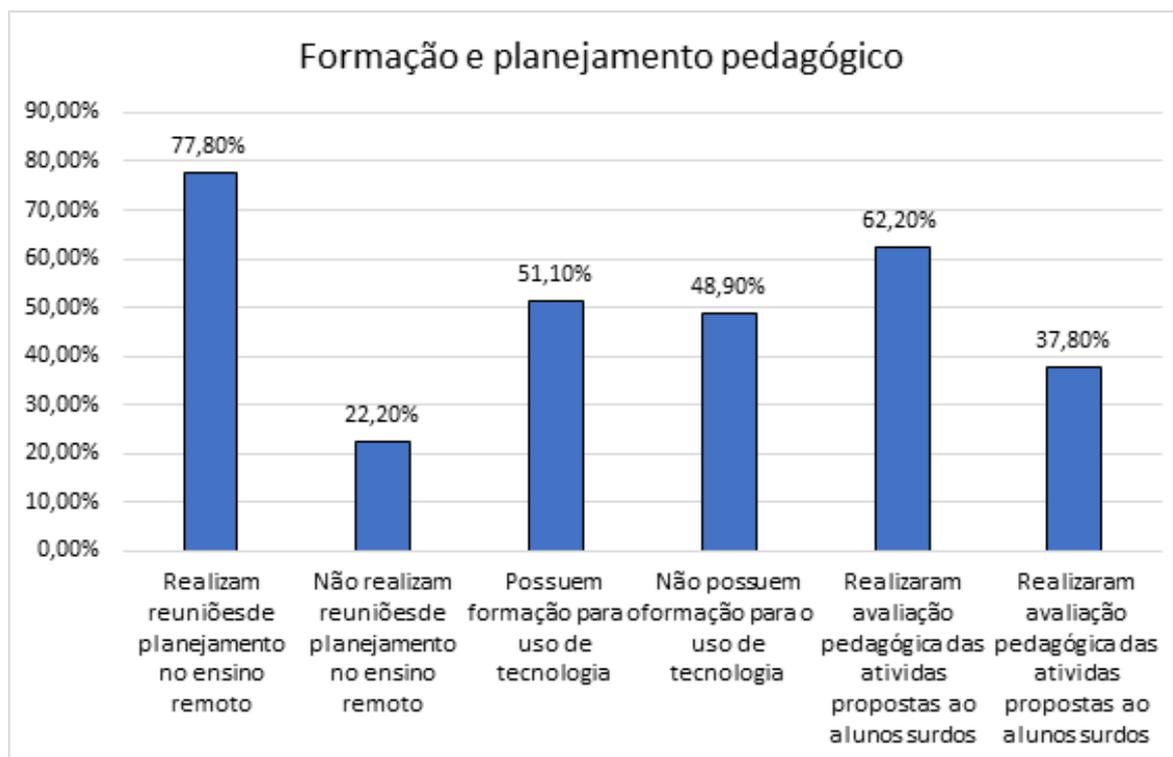
Gráfico 1: Atuação Profissional



Fonte: Gráfico gerado pelas autoras na análise dos questionários respondidos (2022).

Quanto ao nível de ensino, 11% dos professores atuam na Educação Infantil; 53%, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 55%, no Ensino Fundamental – Anos Finais; e 57%, no Ensino Médio. Importa destacar que estes professores atuam concomitantemente em diferentes níveis da Educação Básica. Deles, grande parte possui computador: 37% possui *desktop*, e 82%, *notebook*. Noventa e cinco por cento dos professores também utilizam o *smartphone* para o desenvolvimento da prática docente. Todos contam com algum tipo de acesso à internet: quase 90% têm acesso por banda larga; 68%, por 3G/4G. Pouco mais da metade (51%) tem formação para o uso de tecnologias na educação, além disso, 82% relatam que já utilizavam tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia, como indicado no gráfico que segue.

Gráfico 2: Formação e Planejamento Pedagógico



Fonte: Gráfico gerado pelas autoras na análise dos questionários respondidos (2022)

Destaca-se que 77% dizem que a escola onde atuam adotou o ensino remoto após a suspensão das atividades presenciais. O mesmo número de participantes declara a realização de reuniões de planejamento entre docentes e coordenação pedagógica, como demonstra o seguinte gráfico.

As orientações sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico são recebidas via *e-mail* por 46% dos participantes; por grupo de *WhatsApp* por 75%; e em reuniões *on-line* por 73%. Ainda, 62% dos participantes afirmou ter desenvolvido atividades a fim de conhecer como se sentiam os estudantes surdos com relação às atividades que estavam sendo propostas.

Vale assinalar que estes dados não representam a totalidade do contexto da educação de surdos no Brasil. Entretanto, mostram aspectos pontuais de um recorte específico do primeiro semestre letivo de 2020, o que implica análises também pontuais. Estes dados de contexto possibilitam uma fotografia abrangente do cenário sobre o qual se debruça a presente pesquisa e introduzem nossa discussão sobre as condições para a educação de surdos no contexto da pandemia.

Com o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais das escolas, delineiam-se interrogações acerca de práticas pedagógicas que contemplem os direitos linguísticos dos sujeitos surdos. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 salienta que “os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos” (UNESCO, 1996, p. 4). Enquanto direito individual inalienável, exercido em distintas situações e circunstâncias, consideram-se o direito ao uso da língua em distintos contextos e o “direito ao ensino da própria língua e da própria cultura [bem como] o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação” (1996, p. 5) como prerrogativas de qualquer processo educacional que leve em conta a especificidade de cada sujeito.

François Dubet, ao analisar as condições de desigualdade em nosso presente, compreende que, na

constituição de práticas para a justiça social, se parte de duas concepções, ou seja, a igualdade de posições ou a igualdade de oportunidades. Na primeira, encontram-se as posições que organizam a estrutura social. Trata-se do “conjunto dos lugares ocupados pelos indivíduos, sejam mulheres ou homens, membros de minorias visíveis ou da maioria ‘branca’, ‘cultos’ ou menos ‘cultos’, jovens ou menos jovens” (DUBET, 2020, p. 24). São indivíduos distintos que ocupam posições sociais determinadas, com vistas a minimizar as possibilidades de deslocamento dessas posições, considerando-se a construção de representações da sociedade em termos de classes sociais que inscreve as desigualdades na esfera do trabalho.

Na concepção de igualdade de oportunidades, as desigualdades encontram-se inscritas em “um conjunto de obstáculos que se opõem ao estabelecimento de uma competição equitativa” (DUBET, 2020, p. 25). Nessa concepção, busca-se resguardar os sujeitos de condições extremas e complexas, mas infere-se um regime meritocrático de empenho para cada um. Assim, pela concepção de igualdade de oportunidades, não necessariamente se efetivam condições sociais menos desiguais, pois, na racionalidade que estrutura nosso presente, cada um é convocado a ser responsável pelas próprias condições de participação. Na esteira de um Estado que atenta cada vez mais aos princípios do mercado e que aciona mecanismos de governo da população que validam o empresariamento e a financeirização dos modos de vida, transfere-se “para os indivíduos a responsabilidade por sua capitalização e, conseqüentemente, por seu cuidado, sua segurança e proteção” (GADELHA, 2021, p. 100). Limita-se com isso, a inscrição política e cultural daqueles sem condições de participação na engenharia humana e social instituída pela lógica neoliberal.

Dessa maneira, as desigualdades ampliam-se e aprofundam-se, principalmente em um cenário nacional que materializa as oportunidades para uma mínima parcela populacional, em vez de potencializar processos de participação a todos. Na lógica contábil do sacrifício, condiciona-se uma determinada racionalidade de desprezo e hostilidade às frágeis condições de participação de determinadas parcelas populacionais. Esse modelo estratifica as condições de acesso e de participação nas distintas camadas sociais. A desigualdade é, então, legitimada, uma vez que, “quanto mais a vida pública é privatizada — parques naturais, educação, emergência, escolas e outros serviços urbanos —, tanto mais a desigualdade amontoa os despossuídos em pilhas desassistidas abarrotadas de miséria” (BROWN, 2019, p. 216).

Portanto, nas condições de nosso presente, “as desigualdades podem ser caracterizadas pela sua amplitude, pela sua natureza e pelo seu sistema” (DUBET, 2020, p. 48). Em uma leitura analítica de um sistema de desigualdades múltiplas, não há homogeneidade nas experiências: “as desigualdades se individualizam, se movem das classes para os indivíduos, levando-os a questionar pessoalmente o afastamento das categorias coletivas que lhes davam um sentido de compartilhamento” (DUBET, 2020, p. 48-49). Como característica estrutural de nossas sociedades, não delimitamos mais as desigualdades como características transitórias, mas como condição de nosso tempo, ou seja, vivemos na condição de sermos desiguais. As lutas pela cidadania, pela justiça social e pela promoção de condições de vida mais dignas a todos constituem-se como processos de individualização política em que “a economia moral das injustiças se desloca então, no sentido dos indivíduos e de sua responsabilidade” (DUBET, 2020, p. 52). Em tal circunstância, a “privatização e a legitimação da desigualdade neoliberais tornam [as injustiças] mais intensas, mais disseminadas e mais profundamente encravadas na vida cotidiana do que em qualquer momento desde o feudalismo” (BROWN, 2019, p. 216).

A educação de surdos, em um contexto de ensino remoto ou de ensino híbrido, agudiza processos históricos de desigualdades educacionais. Na seção que segue, trazemos elementos dessas condições de

desigualdade e de exclusão, a partir das respostas dos professores ao questionário. Dentre os aspectos destacados, estão o suporte familiar para o desenvolvimento linguístico, as condições de participação e de aprendizagem e o desenvolvimento motor e psicomotor para a interação linguística.

Educação de Surdos em contexto de Pandemia de Covid-19

Em um contexto de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, instituem-se consideráveis desafios para a constituição de um processo educacional que contemple as condições necessárias ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos surdos. Da variada gama de questões que surgem com a pandemia, no âmbito educacional, entendemos que seja importante analisar e problematizar

[...] as práticas possíveis de serem feitas na e pela escola, inclusive num cenário de distanciamento social, no qual as necessidades básicas apresentadas pela comunidade escolar transcendem os limites do que é ou não exequível na realidade em que ela se encontra (RECH, 2021, p. 79).

Alves e Gomes (2020), ao analisarem os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação de pessoas surdas em um município do Rio de Janeiro, observam que a interação dos estudantes surdos com professores e colegas se tornou ainda mais difícil, principalmente devido à falta de acesso à internet e à ausência da visualidade. Conforme as autoras, “outro ponto de alerta mencionado foi a dificuldade da família em oferecer suporte ao aprendizado da criança”. (ALVES; GOMES, 2020, p. 337).

Melo e Tomaz (2020) também desenvolveram sua pesquisa no contexto da pandemia e analisaram as contradições que atravessam as atividades de ensino remoto. As autoras identificam que, de um modo geral, as orientações para o ensino remoto foram recebidas de forma abrupta e pouco clara. Para as pesquisadoras, “foi possível verificar a pouca margem de autonomia e a falta de coordenação do trabalho, trazendo ainda mais desestabilidade e insegurança aos docentes” (MELO; TOMAZ, 2020, p. 31).

Na pesquisa que realizamos, os professores destacam distintos desafios na educação de surdos. Dentre eles, a dificuldade de conexão pela ausência de equipamentos adequados e/ou de conectividade, impossibilidade de acompanhamento das atividades escolares pela família, ausência de materiais que possam ser utilizados na realização das atividades escolares, inviabilidade de organização de uma rotina de estudos e, ainda, a pouca fluência linguística dos pais na comunicação com a criança surda.

Dos dados produzidos sobre as dificuldades no ensino remoto para a educação de surdos, observou-se que 75% dos professores indicaram a falta de acesso à internet; 64% apontaram a falta de comunicação na família; 46% mencionam a dificuldade de compreensão das atividades; e 20% destacam a compreensão da família de que esta não é a melhor forma de continuidade dos estudos, como importantes entraves para a escolarização e o desenvolvimento dos estudantes surdos. Considerando-se as questões trazidas nas respostas, verifica-se a complexidade de um processo educacional que efetive as condições necessárias ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos em uma perspectiva remota.

Em estudo sobre os desafios da alfabetização por meio do ensino remoto emergencial, Ferreira, Ferreira e Zen afirmam que “alfabetizar é ensinar uma língua – aquela que o aluno, certamente, já fala e escuta, portanto, requer procedimentos de interação e de estratégias que possibilite ao aluno aprender a ler e escrever” (2020, p. 285). Este estudo analisa processos de alfabetização de alunos ouvintes que apresentam a língua oral estruturada.

Na educação de surdos, a complexidade evidencia-se não somente no processo de alfabetização, mas, fundamentalmente, no transcurso da aquisição e do desenvolvimento da primeira língua, a língua de sinais. Na alfabetização de crianças ouvintes, o acompanhamento das famílias no contexto de ensino remoto é uma condição fundamental ao desenvolvimento almejado. No caso dos alunos surdos, são reduzidas as chances de pais surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais poderem acompanhar de modo qualificado a evolução da aprendizagem de seus filhos. Essa condição estabelece importantes lacunas no desenvolvimento do aluno surdo em um contexto de ensino remoto. O contato linguístico com a língua materna é fator crucial no processo de alfabetização. Quando este contato é limitado a poucas horas semanais e restrito substancialmente do diálogo com os colegas surdos, certamente desencadeiam-se interrupções significativas no aprendizado, na comunicação e nos processos de interação entre pares.

Outro ponto a destacar no desenvolvimento linguístico de alunos surdos é o desenvolvimento motor desses sujeitos. Segundo Lordani, Blanco e Coelho Neto (2020), a partir de pesquisa que apresenta a perspectiva de pais de alunos da Educação Infantil e de uma docente de Educação Física, verifica-se que o formato de ensino remoto não é favorável às mediações e interações necessárias para que o professor possa trabalhar o desenvolvimento psicomotor da criança. Conforme os autores, o ensino remoto “não consegue atingir a todos, ficando lacunas na formação e no desenvolvimento da criança, principalmente nos estímulos dos elementos psicomotores, primordiais para esta faixa etária de 0 a 5 anos” (LORDANI; BLANCO; COELHO NETO, 2020, p. 447).

Em relação ao desenvolvimento das habilidades motoras de crianças, Basilio e Krug (2020) compararam habilidades motoras de dois diferentes grupos de crianças que tinham o hábito da prática de atividades físicas: um que seguiu praticando as atividades físicas durante a pandemia, e outro que não manteve a prática durante o período. A partir dos dados obtidos por meio de teste das habilidades motoras, os autores perceberam que o grupo que seguiu praticando atividades físicas apresentou resultados superiores em comparação aos do outro grupo.

Na correlação do desenvolvimento motor da criança surda, considerando que a língua se expressa principalmente por meio de articulações manuais, compreende-se que o desenvolvimento das habilidades motoras interfere diretamente na possibilidade de comunicação e desenvolvimento linguístico. Destaca-se que o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos não está implicado apenas com o conhecimento e uso dos sinais em práticas interativas. O desenvolvimento linguístico requer tanto a compreensão cognitiva quanto a produção de sinais de modo articulado e claro. Portanto, o desenvolvimento psicomotor é crucial para que a criança surda possa desenvolver-se linguisticamente.

Conforme Bento (2010, p. 77), se analisarmos os sinais produzidos por uma criança surda que adquire a língua de sinais como língua materna, será possível observar sua coordenação motora e, se necessário, estimular sua melhoria por meio de atividades físicas que estimulem o cérebro, equilibrando seus movimentos. A autora também sublinha

[...] a importância da psicomotricidade, que favorece a relação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo que a cerca, possibilitando-lhe um melhor conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades linguísticas na produção dos primeiros sinais (BENTO, 2010, p. 78).

Desse modo, é possível inferir as perdas às quais estão sujeitas crianças surdas em fase de aquisição linguística quando alijadas do ambiente escolar, de referentes linguísticos adequados e de atividades físicas que permitam seu desenvolvimento motor e psicomotor. Ainda que a condição de restrição social

imposta pela pandemia seja atípica e temporária, cabe lembrar que o contexto de isolamento linguístico pode levar à ampliação das frágeis condições linguísticas dos sujeitos surdos ao retornarem ao espaço físico escolar, aspecto este preponderante nas afirmações dos docentes participantes da pesquisa.

Autores (2018) discutem três aspectos de um ambiente linguístico favorável à educação de surdos: 1) fertilidade (ou a possibilidade de aquisição da primeira e segunda línguas); 2) o conhecimento e o domínio de sua geografia (ou o uso não só proficiente, mas também consciente das línguas); 3) potência de habitat (ou a capacidade de proporcionar pertencimento social a partir das línguas utilizadas). Tendo-se em conta que a educação se desenvolve não só no ambiente escolar, como também em qualquer espaço, a proposição de ambientes linguísticos favoráveis, relacionada aos dados obtidos nos questionários, aponta um desconhecimento sobre as condições linguísticas do ambiente familiar de surdos. Lacunas significativas no desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos surdos expõem fragilidades para a promoção da cidadania linguística.

Atentas a estas fragilidades, a partir de Dubet, destacamos que é “importante que as desigualdades sofridas sejam percebidas como sendo injustas aos olhos de todos, a fim de atingir um alcance geral e engendrar uma participação nos movimentos sociais, inscrevendo desigualdades singulares dentro de um âmbito coletivo” (DUBET, 2020, p. 63). Assim, para além das restrições de acesso às plataformas digitais, a efetiva participação nas atividades acadêmicas promovidas pelos docentes durante o contexto de isolamento social, não pode ser mediada. As lacunas linguísticas e de comunicação, agudizadas na pandemia, impedem a plena participação dos estudantes surdos e fragilizam os processos de desenvolvimento social, cognitivo, emocional, linguístico entre outros. A especificidade desta discussão, abordada pelo prisma linguístico, nos mobiliza a tensionar políticas e práticas de promoção da cidadania linguística dos sujeitos surdos.

A partir de uma perspectiva de justiça social que contemple o coletivo, verifica-se que promover a cidadania linguística para os sujeitos surdos requer investimentos amplos na compreensão dos aspectos que concretizam a estrutura e os elementos morfológicos da língua. Isso não está restrito ao espaço escolar e deve ser significado no ambiente familiar e em distintos contextos sociais, para que assim a comunicação, a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos surdos sejam potencializados em contextos múltiplos.

Dentre as distintas fragilidades que o ensino remoto promove na educação de surdos, compreendemos, a partir das respostas dos docentes da pesquisa que, a restrição comunicacional e a precariedade do desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, compromete sobremaneira seu aprendizado e sua participação. Nesse contexto, vivencia-se um processo no qual a educação de surdos, a partir da cidadania linguística, passa a ruir. Segundo dados da pesquisa, as práticas pedagógicas tornam-se significativamente precárias diante da vulnerabilidade linguística dos surdos.

Ensino híbrido e ambiente linguístico

Considerando os aspectos do ambiente linguístico favorável à educação de surdos, passamos a observar as particularidades que o ensino híbrido tem instituído no contexto pedagógico. Neste texto, por ensino híbrido, compreendemos o modo de ensino que as escolas têm adotado durante a pandemia. No ano de 2021, muitos municípios permitiram o retorno presencial escolar, delimitando o número de alunos por sala e impondo regras de higiene e convivência, o que inclui distanciamento, formas de interação, uso de máscaras, etc. Desse modo, as práticas pedagógicas passaram a ser tanto presenciais, para aqueles que

frequentam a escola, quanto remotas, para aqueles que optaram por não comparecer presencialmente.

Muitas discussões sobre a forma como vem ocorrendo o ensino híbrido poderiam ser desenvolvidas. Porém, atemo-nos à problematização de algumas variáveis possíveis na educação de surdos.

Na conformação de ações educacionais paliativas, aulas realizadas por videoconferência não consolidam os elementos gramaticais fundamentais para a comunicação, como é o caso da função dêitica, representada na língua de sinais pelo recurso da apontação. O sinalizador introduz os referentes no espaço à sua frente por meio da apontação em diversos locais (QUADROS; KARNOPP, 2009). Também se estabelecem referentes a partir da posição dos interlocutores, o que requer a presença de pessoas em um mesmo espaço físico para situar determinado referente. Assim, imaginemos uma situação de aula por videoconferência em que a professora aponta para um aluno. Ao apontar para a câmera, a apontação não se refere a um objeto ou sujeito, pois está direcionado a qualquer um que esteja na videoconferência.

Em um modelo híbrido, com aulas presenciais que seguem os protocolos de segurança por meio do uso de máscaras e protetor facial, tampouco são garantidas as condições necessárias para a interação em língua de sinais. Dentre os parâmetros fonológicos da língua brasileira de sinais, estão as expressões não manuais (ENM), realizadas por movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco para marcar sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalização, concordância e foco (QUADROS; KARNOPP, 2009). As ENM podem ser realizadas no rosto, dividido por Ferreira-Brito e Langevin (1995 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2009) em parte superior e parte inferior. Na parte inferior, constam bochechas infladas, bochechas contraídas, lábios contraídos e projetados, correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha, apenas bochecha direita inflada, contração do lábio superior e nariz franzido.

Com a necessidade de uso da máscara, considerando os protocolos de saúde, a parte inferior do rosto permanece oculta, impedindo a visualização dessas expressões. Além disso, também são articulados na mesma região do rosto o *mouthings*, articulação oral das palavras, ou palavras visuais, e os *mouth gestures*, movimentos de boca próprios dos sinais, ou morfemas boca (RODRIGUES; MEDEIROS, 2016). Assim, elementos essenciais que compõem a sinalização e o pleno exercício da língua são comprometidos pelo uso das máscaras de proteção.

Outro parâmetro fonológico que fica comprometido neste contexto é a locação, ou ponto de articulação, ou seja, a área no corpo ou espaço em que se articula o sinal. Conforme Ferreira-Brito e Langevin (1995 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2009, p. 58), “as locações dividem-se em quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro”. O uso do protetor facial, um escudo transparente geralmente composto de policarbonato, responsável por proteger o rosto contra o impacto de partículas volantes, impede a realização de sinais com ponto de articulação no rosto, impossibilitando a plena sinalização da língua quando se trata de locação.

A falta desses recursos, apesar de não serem impeditivos para uso e interação em língua de sinais, torna-se significativa, principalmente ao considerarmos alunos em fase de aquisição linguística. A escola costuma ser o primeiro (e muitas vezes o único) espaço que permite o contato da criança surda com a língua de sinais. Conforme Góes e Berbeti, “na realidade brasileira, a criança surda chega à educação infantil ou ao ensino fundamental sem ter adquirido a língua de sinais e sem contar com qualquer outro espaço de experiência para essa aquisição” (2014, p. 140). Dado que há inúmeros contextos escolares e diferentes possibilidades de contato e exposição à língua, depreende-se, a partir da análise desenvolvida,

que o contexto de pandemia e suas implicações reduzem as oportunidades de contato linguístico adequado para alunos surdos.

Estes são apenas alguns exemplos das maneiras como o contexto remoto conforma o vínculo pedagógico a uma lógica contábil do sacrifício, na qual os fatores imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e social são restritos a uma parcela mínima de alunos surdos. Assim, a partir dos exemplos apresentados, entendemos que tanto as condições escolares quanto as condições familiares, em um contexto remoto, não conseguem dar conta dos elementos imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, questão esta observada nas respostas dos professores.

As respostas dos professores apontam para as condições delicadas no desenvolvimento das atividades pelos alunos surdos em interação no ambiente familiar. Quando questionados sobre como vem ocorrendo o retorno das atividades enviadas aos/às alunos/as surdos/as, os professores dizem que somente um pequeno grupo de estudantes retorna os trabalhos, que há importante demora no envio das tarefas pelos alunos e que isso configura determinada monotonia no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Em relação às dúvidas, os professores evidenciam que a ausência de comunicação em Libras na família resulta também na pouca participação dos alunos; em alguns momentos, torna-se necessário realizar vídeo chamadas individuais para que possa manter-se o vínculo pedagógico entre docentes e estudantes surdos.

Questionados sobre as facilidades encontradas no desenvolvimento de práticas pedagógicas de modo remoto, os docentes dizem que são mínimas, pois, entre outras coisas, muitas das famílias não têm acesso à tecnologia e à internet. Sobre as dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica de forma remota, os professores alertam para: falta de recursos dos alunos, falta de habilidade na preparação das aulas pelos professores no uso de equipamentos tecnológicos, falta de conhecimento, necessidade de pesquisa e estudo sobre os novos aplicativos, perda da privacidade, não saber se os alunos surdos estão aprendendo, falta do contato mais próximo com a Libras, dificuldade para tirar as dúvidas, dificuldade com as aulas práticas e pouco entrosamento com a turma.

A partir da compreensão de ato comunicativo proposta por Maingueneau (2011), Terra e Carvalho (2018) explicam que, no processo de compreensão, são realizadas inferências, em que os interlocutores do discurso reconhecem e lidam com as intencionalidades e conhecimentos mútuos, fazendo com que, por meio de um enunciado de um discurso, se comuniquem conteúdos implícitos e explícitos. Nesse processo, o domínio da linguagem pode ser um fator limitante do ato comunicativo, possibilitando que a comunicação seja bem-sucedida ou não, eficiente ou não.

A partir dessas reflexões, observamos que as dificuldades de retorno das atividades, como apontado pelos professores, em parte, são condicionadas pela ausência da interlocução e de diálogo entre o estudante surdo com colegas, outros professores surdos e seus familiares. Outro ponto a destacar é a grande limitação da comunidade escolar no acesso a recursos tecnológicos, como computador, *tablet*, internet e outros. Isto realça a condição de isolamento linguístico dos sujeitos surdos diante do contexto de ensino remoto, o que interfere na condição de efetivação da cidadania linguística (Autor, 2020).

Diante dos dados apresentados neste estudo, cabe observar que o enquadramento político da condição linguística dos sujeitos surdos no desenvolvimento das práticas pedagógicas está diretamente relacionado às dinâmicas de efetivação da educação bilíngue. Para tal, torna-se elementar ampliar as discussões acerca de uma cidadania linguística para os sujeitos surdos, o que, na perspectiva de Autor

(2020), “implica efetivar de modo amplo e permanente o direito linguístico em todos os espaços, sejam eles sociais ou educacionais” (p. 11). Desse modo, “efetivar a cidadania linguística para os sujeitos surdos requer ter por primazia uma compreensão mais ampla e profunda das implicações dessa cidadania, observando, para tal, a não restrição às condições de acesso linguístico” (Autor, 2020, p. 11). A condição de cidadania linguística parte de um enquadramento político de ressignificação da surdez a partir de um conjunto de experiências visuais e linguísticas singulares.

Os retratos educacionais sublinhados nesta análise, tendo em vista as respostas dos professores que participaram de nossa pesquisa, evidenciam que a cidadania linguística na educação de surdos se encontra extremamente fragilizada. Mesmo antes do contexto pandêmico, considerando-se a ampliação de processos e experiências de desigualdades múltiplas em nosso país, já se verificava que “o acesso aos direitos sociais se tornou demasiadamente complexo” (DUBET, 2020, p. 99).

Assim, a dimensão política da ressignificação da justiça social encontra-se alinhada a preceitos epistemológicos que constituem processos de subjetivação mediante movimentos e tensionamentos vivenciados nas experiências coletivas dos sujeitos. No espaço educacional, essas experiências são significadas de modos distintos, e, em muitos casos, é a partir delas que são organizadas propostas de interação e que são medidas dinâmicas de trabalho e de diálogo entre os estudantes e os profissionais da instituição. Possivelmente, ao associarmos convicções coletivas a interesses subjetivos — em um espectro político de indignação com a segregação social, educacional e política —, consolidaremos a promoção da cidadania linguística.

Considerações finais

Com a suspensão das aulas presenciais e organização de atividades pedagógicas remotas, muitas das experiências específicas da educação de surdos não foram desenvolvidas, no sentido de constituir processos de cidadania linguística. Isso não quer dizer que as atividades propostas sejam falhas, nem que se desconsidere o potencial da tecnologia digital na educação de surdos. Entretanto, as condições do ensino remoto fragilizam um vínculo pedagógico efetivo e dificultam processos de interação entre os pares. Essa condição aponta para a conformação de ações educacionais paliativas, com efeitos temporários e pontuais.

Desenvolve-se, então, na educação de surdos — no contexto de ensino remoto —, uma lógica contábil do sacrifício. Por meio dela, apenas uma pequena parcela de alunos surdos — que apresentam condições favoráveis de acesso, participação, interação e aprendizagem — tem efetivado o direito educacional. Aos demais — a grande maioria dos alunos surdos —, nada além das tentativas incansáveis dos docentes pode ser assegurado. Beneficiam-se alguns em detrimento da grande maioria, o que, em uma matriz neoliberal, constitui a condição de sobrevivência e de desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, no manejo político do direito social à educação, pela oferta e pela garantia de níveis elevados de qualidade a todos, em um contexto de excepcionalidade, a justiça social não se constitui como primazia do Estado Democrático. Na engenharia social que vemos sendo desenhada no contexto pandêmico em nosso país, a lógica contábil do sacrifício constitui a regra do jogo político e econômico. Assim, as desigualdades multiplicam-se, e enraízam-se no tecido social certas condições de vulnerabilidade social.

Referências

- ALVES, J. F.; GOMES, J. de S. Educação de pessoas surdas em tempos de pandemia: linguagem, pensamento e relações de poder. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 306-319, Jun-Out., 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51903/35507>> Acesso em: 15 Jan. 2021.
- BAUMAN, H. **DeafSpace**: visão para uma arquitetura mais centrada no humano. In: LEBEDEFF, T. B. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- BASILIO, R.; KRUG, R. de R.. Coronavírus: o desenvolvimento motor das crianças durante a pandemia do Covid-19. In: XIII Seminário de Pesquisa em Educação Física, 2020, Cruz Alta. **Anais do XIII SePEF**. Cruz Alta: Unicruz, 2020. v. 1. p. 1-9.
- BENTO, N. A. Os parâmetros fonológicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da língua brasileira de sinais - um estudo de caso. 2010. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.
- BESERRA, B.; LAVERGNE, R. F. O Desfile dos Descartáveis: Pandemia, Educação e Racismo no Brasil. In.: GADELHA, S.; BESERRA, B.; MOTA, T. (Orgs.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021, p. 107-128.
- DUBET, F. **O Tempo das Paixões Tristes**. Trad. PINHEIRO, Mauro. São Paulo: Vestígio, 2020.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em Tempos de Pandemia: Perspectivas Para o Ensino Da Língua Materna. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, p. 283-299, Fev. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7453>>
- GADELHA, S. Neoliberalismo E Educação: O Aluno Empresário De Si Mesmo. In: GADELHA, S.; BESERRA, B.; MOTA, T. (Orgs.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021, p. 89-106.
- GÓES, M. C. R. de.; BARBETI, R. de S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 127-141.
- LOPES, M. C. Para pensar a experiência escolar e pedagógica. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 22-30.
- LORDANI, S. F. de S.; BLANCO, M. B.; COELHO NETO, J. Psicomotricidade na Educação Infantil: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física. **Olhares & Trilhas** (UFU. Impresso), v. 23, p. 447-467, Jun. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60023>>
- MAINGUENEAU, D. Argumentação e Análise do Discurso: reflexões a partir da segunda Provincial. Tradução de Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio Ferreira. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (Orgs.). **Análise de Discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 69-86.
- MELO, K. S. de.; TOMAZ, A. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 12-35, Jun- Out. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400>>
- QUADROS, R. de.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RECH, T. O exercício da Cooperação como estratégia política na escola. In.: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 75-84.

RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V. O uso de *mouthing* na interpretação simultânea para a Língua Brasileira de Sinais. In: V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2016, Florianópolis. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. Florianópolis: UFSC, 2016. v. 01. p. 1-15. Disponível em: <<https://www.congressotils.com.br/anais/2016/3604.pdf>>. Acesso em: 20 Dez. 2020.

SOUZA, F. F. de.; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020, DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>>.

TERRA, C. L.; CARVALHO, F. A. H. de. A mediação do conhecimento científico na educação bilíngue de estudantes surdos. **Voices dos Vales**, v. 13, p. 1-21, Mai. 2018. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Cristiane0102.pdf>>.

UNESCO, Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 12 Out. 2021.

WITCHES, P. H. Políticas de Línguas de Sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 10, n. 22, p. 352– 365, jul-dez/2020. DOI: <<https://doi.org/10.51951/ti.v10i22>>.

ZIZEK, S. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Submetido em: 28.07.2022

Aceito em: 15.12.2022