

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ALINE MENDES MEDEIROS**

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** operacionalização das acessibilidades  
nas práticas pedagógicas com discentes surdos

São Luís

2023

**ALINE MENDES MEDEIROS**

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** operacionalização das acessibilidades  
nas práticas pedagógicas com discentes surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Medeiros, Aline Mendes

Inclusão na educação superior: operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos / Aline Mendes Medeiros. - 2023.

228 f.

Orientador(a): Silvana Maria Moura da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Inclusão. 2. Educação superior. 3. Acessibilidades.  
4. Práticas pedagógicas. 5. Surdos. I. Silva, Silvana Maria Moura da. II. Título.

## **ALINE MENDES MEDEIROS**

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 15/09/2023

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva** (Orientadora)  
Doutora em Educação Motora  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thelma Helena Costa Chahini** (Examinadora Interna)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Niedja Maria Ferreira de Lima** (Examinadora Externa)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Campina Grande

Aos amigos surdos e aos profissionais das áreas de Educação Especial e Inclusiva que me inspiraram a buscar uma qualificação profissional pensada na diferença.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, saúde e pelo sustento ininterrupto durante todo o processo do mestrado e a todos que em silêncio rezavam e torciam por mim.

À minha família, em especial aos meus pais, José e Benedita, os amores e os maiores incentivadores que tenho, que ao enxergarem além de mim, me possibilitaram percorrer outros caminhos, e sempre me lembraram a importância de estudar e de fazer escolhas felizes. Aos meus irmãos Alexandre, Artur e Anderson pelo incentivo, torcida e gestos de carinho, cada um a seu modo, que me lembram o quanto é bom ter com quem contar. Às minhas sobrinhas Alice e Helena e ao meu sobrinho Vicente por me fazerem sentir tanto amor que preenche meus dias. Aos meus avós maternos Francisco Mendes e Francisca das Chagas R. Mendes (vó Jesus-in memoriam) e aos meus avós paternos Severiana (vó Cece- in memoriam) e Francisco Medeiros (in memoriam) pelos cuidados recebidos ao longo da minha vida e por me ensinarem sobre o amor.

Aos meus queridos alunos da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas, que na descoberta da minha aprovação no mestrado ficaram tão felizes quanto eu.

Aos meus amigos de vida, que me conhecem desde a infância e ainda são presentes, e que em nome deles agradeço a minha *best* Soraia Lima, com quem compartilho as lutas acadêmicas, alegrias, choros e vitórias desde a leitura do edital do mestrado, escrita do projeto e todas as etapas que fomos passando juntas, até aqui. Pela atenção e cuidado que sempre teve ao me ajudar. Obrigada pela mão estendida, pela força e por 'abrir caminho' para a nossa vitória coletiva.

Aos meus amigos docentes, em especial a Socorro Silva, pelo companheirismo, amizade, direcionamentos e todo amor que tem e teve ao me ensinar.

À Fernanda Martins e Thayanne Freitas pela amizade, pelo incentivo na pesquisa, pelo convite para escrevermos e pelas publicações realizadas.

À Raiane Borges pela amizade e por fazer a interpretação das entrevistas.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva, pela competência e respeito com que conduziu este processo de orientação.

Aos docentes participantes da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que contribuíram para as inúmeras descobertas que fiz sobre acessibilidade.

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Thelma Helena Costa Chahini e Dr.<sup>a</sup> Niedja Maria Ferreira de Lima, pela disponibilidade e por terem aceitado o convite de participarem da banca.

À UFPI, por me conceder afastamento para cursar o mestrado e por ser o local onde realizei a pesquisa.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me possibilitar descobrir mais sobre a pesquisa na área de Educação.

É necessário se espantar, se indignar e se contagiar. Só assim é possível mudar a realidade.

Nise da Silveira



## RESUMO

A inclusão de discentes surdos na Educação Superior depende de vários fatores, perpassando desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes para a permanência deles na instituição. O presente estudo teve como objetivo geral analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, exploratória, documental, de campo por meio de estudo de caso, foi realizada na Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella entre os períodos de 2020.1 a 2021.2, correspondendo aos anos de 2021 e 2022, ainda em período de pandemia do *Corona Vírus Disease 2019* (COVID-19). Os participantes compreenderam 7 docentes do curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais do Centro de Ciências Humanas e Letras, sendo 3 do sexo masculino e 4 do feminino, com média de idade variando de 20 a 50 anos, formação em licenciatura nas áreas de Pedagogia, Geografia e Letras – Língua Brasileira de Sinais; e bacharelado em Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, em sua maioria com especialização em Língua Brasileira de Sinais. Na coleta de dados foram utilizados os documentos oficiais da referida Universidade como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do curso em foco e entrevistas semiestruturadas. Os dados dos documentos e das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram que o Plano de Desenvolvimento Institucional tratava da temática das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental de forma abrangente, sugerindo que alguns dos órgãos da instituição fossem promotores dessas acessibilidades, a exemplos o Núcleo de Acessibilidade e o Departamento do Curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais. O Projeto Pedagógico do curso em questão, também, abordava esses três tipos de acessibilidade de forma ampla e direcionava que o Núcleo Docente Estruturante do curso deve verificar sempre a melhor forma para possibilitar a acessibilidade no curso, por meio de metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas. Dentre essas metodologias e práticas pedagógicas adequadas obteve-se como resposta do referido núcleo que a explanação das aulas

com discentes surdos ocorria preferencialmente em LIBRAS. Especificamente em relação à operacionalização das acessibilidades pelos docentes, os resultados demonstraram que a maioria deles tinha especialização e fluência em Língua Brasileira de Sinais, possibilitando a utilização da mesma como meio principal de comunicação para contemplar a acessibilidade comunicacional. A respeito da acessibilidade metodológica, os docentes incentivavam a participação ativa dos discentes com recursos visuais, materiais em vídeos com legendas, sendo que as atividades e avaliações variavam entre procedimentos teóricos e práticos. A acessibilidade instrumental era operacionalizada por meio de materiais audiovisuais, vídeos traduzidos em Língua Brasileira de Sinais, aplicativos com avatares em 3D, plataformas digitais como Kahoot, Youtube e *Google Meet*. Conclui-se que as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental são aspectos em desenvolvimento nas práticas pedagógicas dos docentes do curso analisado, mas alguns pontos ainda precisam ser ampliados e descritos nos documentos oficiais e na produção de instrumentos e materiais didáticos utilizados na educação de discentes surdos.

Palavras-chave: inclusão; educação superior; acessibilidades; práticas pedagógicas; surdos.

## ABSTRACT

The inclusion of deaf students in Higher Education depends on several factors, ranging from access to information to the pedagogical practices applied by professors for their permanence in the institution. The present study aimed to analyze the operationalization of communicational, methodological, and instrumental accessibility in pedagogical practices for the inclusion of deaf students in higher education in the Brazilian Sign Language Course. The qualitative, descriptive, exploratory, documentary, and field research through case study was carried out at the Federal University of Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella between the periods of 2020.1 to 2021.2, corresponding to the years 2021 and 2022, still in the period of the Corona Virus Disease 2019 (COVID-19) pandemic. The participants were 7 professors from the Letters-Brazilian Sign Language course at the Center for Human Sciences and Letters, 3 male, and 4 female, with an average age ranging from 20 to 50 years, training in teaching in the areas of Pedagogy, Geography, and Letters – Brazilian Sign Language; and a bachelor's degree in Business Administration, Accounting Sciences and Technology in Human Resource Management, mostly with a specialization in Brazilian Sign Language. In data collection, official documents from the aforementioned University were used, such as the Institutional Development Plan, the Pedagogical Project of the course in focus, and semi-structured interviews. Data from documents and interviews were submitted for content analysis. The results of the research indicated that the Institutional Development Plan dealt with the issue of communicational, methodological, and instrumental accessibility in a comprehensive way, suggesting that some of the institution's bodies were promoters of this accessibility, for example, the Accessibility Center and the Department of the Language Course - Brazilian Sign Language. The Pedagogical Project of the course in question also addressed these three types of accessibility in a broad way and directed that the Structuring Teaching Center of the course should always check the best way to enable accessibility in the course, through more appropriate methodologies and pedagogical practices. Among these methodologies and appropriate pedagogical practices, it was obtained as a response from the referred nucleus that the explanation of classes with deaf students occurred preferably in LIBRAS. Specifically in relation to the operationalization of accessibility by teachers, the results showed that most of them had specialization and fluency in

Brazilian Sign Language, enabling its use as the main means of communication to contemplate communication accessibility. Regarding methodological accessibility, teachers encouraged the active participation of students with visual resources, materials in videos with subtitles, and activities and assessments varied between theoretical and practical procedures. Instrumental accessibility was operationalized through audiovisual materials, videos translated into Brazilian Sign Language, applications with 3D avatars, and digital platforms such as Kahoot, YouTube, and *Google Meet*. It is concluded that communicational, methodological, and instrumental accessibility are aspects under development in the pedagogical practices of the professors of the analyzed course, but some points still need to be expanded and described in official documents and in the production of instruments and teaching materials used in the education of deaf students.

Keywords: inclusion; college education; accessibilities; pedagogical practices. deaf.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil docente do Curso de Letras – LIBRAS.....	91
Quadro 2 – Categorização da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas.....	101
Quadro 3 – Definição de acessibilidade comunicacional pelos docentes do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	126
Quadro 4 – Meios de comunicação utilizados pelos docentes na prática pedagógica com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	129
Quadro 5 – Operacionalização da acessibilidade comunicacional pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	131
Quadro 6 – Acessibilidade comunicacional no PDI para a inclusão de discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	134
Quadro 7 – Existência ou não de acessibilidade comunicacional no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.....	137
Quadro 8 – Definição de acessibilidade metodológica pelos docentes do curso Letras-LIBRAS da UFPI.....	139
Quadro 9 – Metodologias utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	142
Quadro 10 – Operacionalização da acessibilidade metodológica pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	144
Quadro 11 – Procedimentos de ensino utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	147
Quadro 12 – Adequação ou não dos procedimentos de ensino utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	150
Quadro 13 – Procedimentos de avaliação empregados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	153
Quadro 14 – Adequação ou não dos procedimentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	157

Quadro 15 – Descrição de acessibilidade metodológica no PDI para a inclusão de discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	160
Quadro 16 – Existência ou não de acessibilidade metodológica no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.....	163
Quadro 17 – Definição de acessibilidade instrumental pelos docentes do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	167
Quadro 18 – Os meios utilizados na acessibilidade instrumental pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	169
Quadro 19 – Operacionalização da acessibilidade instrumental pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	172
Quadro 20 – Materiais pedagógicos utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	175
Quadro 21 – Finalidade dos materiais pedagógicos utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI.....	178
Quadro 22 – Natureza da finalidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes nas práticas pedagógicas com discentes surdos e ouvintes.....	181
Quadro 23 – Recursos de tecnologia assistiva.....	184

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ASL	Língua Americana de Sinais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCCB	Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
BINCS	ES-Bolsa de Inclusão Social para estudante Surdo
BINCS-ES	Bolsa de Inclusão Social para Estudantes Surdos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAMEN	Câmara de Ensino
CAp	Colégio de Aplicação
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CDAC	Coordenação de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEX	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CT	Centro de Tecnologia

DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
HU	Hospital Universitário
HUUFMA	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILG	Intérprete de Língua Gestual
INCLUIR	Programa Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LACI	Laboratório de Acessibilidade e Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAU	Núcleo de Acessibilidade da UFPI
NBR	Norma Brasileira
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEE	Necessidade Educacional Especial
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico do Curso



PRAEC	Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSP	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico e arcabouço normativo sobre a educação dos surdos</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Acessibilidade e inclusão: termos e definições</b> .....	<b>47</b>
<b>2.3</b>	<b>Práticas pedagógicas dos docentes na Educação Superior</b> .....	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>87</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipos de pesquisa e método científico</b> .....	<b>87</b>
<b>3.2</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>90</b>
3.2.1	CrITÉRIOS de inclusão .....	90
3.2.2	CrITÉRIOS de exclusão .....	90
3.2.3	Perfil docente do curso de Letras – LIBRAS da UFPI .....	91
<b>3.3</b>	<b>Local</b> .....	<b>93</b>
<b>3.4</b>	<b>Etapas</b> .....	<b>96</b>
<b>3.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>97</b>
<b>3.6</b>	<b>Procedimentos de coleta e análise dos dados</b> .....	<b>99</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>103</b>
<b>4.1</b>	<b>Pesquisa documental: aspectos revelados</b> .....	<b>103</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</b> .....	<b>124</b>
4.2.1	Categorização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes: acessibilidade comunicacional .....	125
4.2.2	Categorização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes: acessibilidade metodológica.....	139
4.2.3	Categorização das entrevistas realizadas com os docentes: acessibilidade instrumental.....	167
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>188</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ</b> .....	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS- LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI</b> .....	<b>215</b>

<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/HUUFMA .....</b>	<b>219</b>
--	------------

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão na Educação Superior é um processo que implica reflexões, aprendizagens e a superação de dificuldades. Com a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, a universidade precisa enfrentar uma série de desafios. Valentini (2012) discorre sobre o papel das universidades ao criarem serviços de apoio aos discentes com necessidade educacionais especiais, confirmando os movimentos social e educacional em direção à construção de instituições e de uma sociedade mais inclusiva.

A inclusão de discentes com deficiências sensorial e física nas instituições de Educação Superior possibilita a redução de espaços excludentes, pois a maioria deles não teve acesso a uma Educação Básica de qualidade e muitas vezes estiveram impossibilitados de desfrutarem de seus direitos como cidadãos (Chahini, 2016).

A inclusão de discentes surdos na Educação Superior depende de vários fatores que perpassam desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas que serão aplicadas pelos docentes com eles para sua permanência na instituição. Como forma de verificar como essas ações se concretizam, é importante analisar como ocorre a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Considerando esses fatores e a perspectiva de um crescente aumento dessa demanda de discentes surdos na Educação Superior, o interesse pela temática, justifica-se em razão da prática da pesquisadora como docente da Educação Superior, por ministrar o componente curricular Língua Brasileira de Sinais, e buscar envolver os discentes das licenciaturas no processo de formação docente voltado para a prática pedagógica comprometida com a inclusão de discentes surdos.

Ressalta-se que o interesse pela temática surgiu anos antes, quando ainda na graduação em Licenciatura em Pedagogia tive acesso a uma disciplina sobre educação especial e com a descoberta da área comecei a direcionar os estudos para a educação de surdos, o que resultou em um trabalho de conclusão de curso sobre a inclusão de discentes surdos na rede regular de ensino (Medeiros,

2013). Concomitante à descoberta da área da surdez participei de diversos cursos de LIBRAS que surgiram, pela ânsia de aprender mais sobre como me comunicar com os amigos surdos. Considerando, também, a área de formação em Pedagogia e a possibilidade de ter alunos com deficiência nas turmas, perguntava-me, muitas vezes, como faria caso tivesse um aluno surdo e que atividades, metodologias utilizaria para que ele compreendesse e atingisse os conhecimentos esperados em cada nível de ensino.

Após a finalização da graduação, iniciei uma especialização em Língua Brasileira de Sinais, direcionando-me ainda mais para o caminho que me propus a percorrer profissionalmente. Tive, ainda, a oportunidade de trabalhar como intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em uma escola regular em Teresina (PI) e em duas escolas em Paço do Lumiar (MA) onde percebi alguns aspectos que precisavam ser melhorados, dentre eles estavam as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental para os discentes surdos que estudam em classes regulares.

Assim, desde a graduação busquei aperfeiçoamento profissional, participando de vários momentos junto à Comunidade Surda, pesquisando e estudando sobre a educação dos surdos, por perceber que há poucas referências de estudos que apontam para as necessidades educacionais e demandas relativas à operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental destes discentes, o que me levou a investigar sobre como os docentes operacionalizam essas acessibilidades nas práticas pedagógicas, para inclusão de discentes surdos, na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS na UFPI.

A demanda de acadêmicos surdos ingressantes na Educação Superior tem aumentado nos últimos anos. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2020, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), sobre o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o total de declarações foi de 59.001 com registro de deficiência, destes 7.290 tem deficiência auditiva (12,4%) e 2.798 (4,7%) com surdez (Brasil, 2022a).

Com a criação de alguns decretos, a exemplo do Decreto nº 5.626/2005, com criação pioneira do curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2009 nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, e leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015a) e a ampliação do número de instituições que atendem as pessoas com deficiência, nota-se a visibilidade que os alunos surdos passaram a ter.

Considera-se, desse modo, que os cursos de licenciatura contribuem para uma prática pedagógica inclusiva quando atendem as especificidades dos discentes surdos; quando respeitam sua língua materna, a LIBRAS; quando respeitam o processo de escrita e suas relações de expressão de pensamento e construção da subjetividade; quando buscam recursos humanos, instrumentais e pedagógicos para aperfeiçoar a prática pedagógica e incluí-los (Quadros, 2000, 2005).

Os cursos de Licenciatura têm a disciplina de LIBRAS incluída nos Projetos Pedagógicos dos cursos como disciplina obrigatória e nos demais cursos de bacharelado como disciplina optativa, conforme o art. 3º, parágrafo § 2º do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei da LIBRAS nº 10.436/02 (Brasil, 2005a). Por meio da disciplina de LIBRAS, esta pesquisadora conseguiu estar mais perto das demandas educacionais dos discentes surdos, e assim proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente sobre o público surdo, suas necessidades educacionais, a sua forma de comunicação e as acessibilidades que deverão ser promovidas para que tenham acesso e permaneçam nas Instituições de Educação Superior.

A disciplina ofertada nos currículos das universidades é uma disciplina básica e não possibilita que os professores obtenham suporte pedagógico suficiente para atuarem diretamente com alunos surdos, pois a carga horária é, na maioria das vezes, de 60h, considerada pequena para diversos aspectos da formação dos discentes que devem ser estudados e desenvolvidos.

Para tanto, realizou-se o diálogo com autores como Moura (2000) que discute a educação da criança surda, Quadros (1997, 2000, 2005), que trata sobre a educação de surdos; Sasaki (2005, 2009), que argumenta a inclusão e a acessibilidade no contexto acadêmico; Dorziat (2009) ressalta o ensino dos surdos; Minetto *et al.* (2010) abordam a diversidade na aprendizagem das pessoas com deficiência; Valentini (2012), que defende as práticas docentes com estudantes surdos na Educação Superior; Chahini (2016), que trata sobre o percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, dentre outros.

As acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental observadas na pesquisa têm as definições dadas por Sasaki (2005)

respectivamente como: formas de não haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; não haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo; e nos instrumentos e utensílios.

Como forma de explicitar alguns conceitos utilizados nesta pesquisa, adota-se a terminologia pessoa com deficiência, de acordo com a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), artigo 2º:

[...] a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015a).

Em relação à pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva, a definição estabelecida pelo Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS, tem como base o conceito clínico de surdez, pois considera a classificação obtida através da audiometria quanto ao tipo e grau de perdas (Slomsk, 2010). O artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005 destaca “considera-se pessoa surda 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, 2005a). Ainda em relação à lei, em seu parágrafo único destaca que a “deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Uma outra perspectiva a ser considerada, e adotada para esta pesquisa, é a do conceito social de surdez, apontada como uma característica natural e positiva de uma pessoa, na qual sua língua, cultura e comunidade são valorizadas. O modelo sociocultural da surdez tem o bilinguismo como a filosofia educacional de referência. Por meio dela, a pessoa surda deve aprender a língua de sinais (LS) como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Nesta perspectiva “a língua [de sinais] se constitui como instrumento de acesso aos conhecimentos, à informação, à cultura e à aprendizagem de uma segunda língua na escola” (Slomski, 2010, p. 44).

Os surdos interagem por experiências visuais, “isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2005, p. 28). Presumindo esta especificidade linguística, os docentes de discentes surdos

deverão utilizar em suas aulas recursos visuais, como forma de favorecerem as experiências visuais ao ponto de elas passarem “a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos” (Quadros, 2003, p. 102).

Considerando-se os discentes surdos, a sua especificidade linguística e as práticas pedagógicas dos docentes em instituições de Educação Superior é necessária uma política pelas diferenças, que exige um olhar mais atento às especificidades deste público. Para que isso ocorra, é necessária a participação das pessoas surdas para que elas apontem as diferenças e como elas deverão ser organizadas e dispostas no currículo (Quadros, 2003).

Sobre a prática pedagógica, Magalhães (2013) trata da dimensão curricular da prática docente que objetiva viabilizar os potenciais dos alunos com deficiência. Daroque (2011) dispõe sobre os docentes que se propuseram a entender as demandas comunicativas dos seus alunos por meio de cursos de LIBRAS e da valorização dos aspectos visuais de comunicação. Gonçalves e Festa (2013) discutem a prática dos docentes baseada na elaboração de novas estratégias e métodos de ensino em classes com discentes surdos, enquanto Ribeiro (2017) destaca práticas pedagógicas com recursos didáticos de natureza visual, exemplificando assim, as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental que serão discutidas na pesquisa.

Partindo do exposto, esta pesquisa pretende responder ao seguinte problema: Como os docentes estão promovendo as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior? E como questões secundárias têm-se: a) Quais os meios de comunicação empregados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de discentes surdos na Educação Superior? b) Quais acessibilidades metodológicas são utilizadas pelos docentes nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS? c) Quais os recursos são usados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de discentes surdos na Educação Superior?

Este estudo tem como objetivo geral analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS e como objetivos específicos: a) averiguar os meios de comunicação empregados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão



de discentes surdos na Educação Superior; b) analisar as acessibilidades metodológicas utilizadas pelos docentes nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS; c) identificar quais recursos são usados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de discentes surdos na Educação Superior.

A pesquisa tem relevância acadêmica, pois considera a universidade como um ambiente que deve proporcionar a construção de conhecimento, na busca de reafirmar o compromisso social com os problemas relacionados aos níveis e modalidades de ensino no país, fortalecendo as bases de uma educação inclusiva. Por ser um ambiente múltiplo, diverso e formador, a universidade deve receber de forma adequada os discentes surdos, respeitar sua diferença linguística, suas necessidades visuais e multiplicar as formas de acesso, bem como possibilitar espaços de formação interdisciplinar (BRASIL, 2001). Por isso, considera-se fundamental investigar como é realizada a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na Educação Superior.

Em relação ao percurso metodológico utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, exploratória, documental, de campo por meio de estudo de caso. A coleta de dados referente às entrevistas foi realizada de forma remota, via *Google Meet* por causa da pandemia do *Corona Vírus Disease 2019* (COVID-19), iniciada em 2020 no Brasil, período de início da coleta dos dados. Os participantes foram 7 (sete) docentes do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI, localizada em Teresina. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se documentos, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS e a entrevista semiestruturada, cuja interpretação dos dados coletados foi baseada na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Nesse sentido, a pesquisa apresenta relevâncias científica e social ao aprofundar os estudos sobre a operacionalização dessas acessibilidades na Educação Superior, e a possibilidade de levantar novas alternativas de práticas pedagógicas que colaborem para a efetivação de uma formação docente voltada para a educação inclusiva nas diversas dimensões do ato de educar. Assim, as práticas pedagógicas iniciadas na Educação Básica devem continuar na Educação Superior para que estas constituam-se em espaços socioculturais em que os

diversos públicos se relacionem como forma de possibilitar uma educação inclusiva para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito, sem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

Este trabalho está organizado em 5 seções: na seção 1 está caracterizada a Introdução com justificativa para realização desta pesquisa, a descrição do problema e questões norteadoras, os objetivos, a relevância da pesquisa, traz ainda conceitos pertinentes à pesquisa, tais como: inclusão, surdez e os tipos de acessibilidades. Na seção 2 Pressupostos Teóricos apresentam um subtópico em relação ao breve histórico e arcabouço legal sobre a educação dos surdos, organizada com base em autores e documentos normativos referentes aos surdos e a sua inclusão educacional. Trata, em seu segundo subtópico, sobre acessibilidade e inclusão na Educação Superior, são esclarecidas ainda, a definição adotada na pesquisa de termos utilizados com base em decretos, leis, portarias, além da análise de características dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Letras – LIBRAS sobre as políticas de acessibilidade na UFPI por meio do Núcleo de Acessibilidade e dos auxílios financeiros disponibilizados por meio de bolsas. O terceiro subtópico aborda as práticas pedagógicas dos docentes e que deverão ser utilizadas com os discentes surdos na Educação Superior, sendo organizadas com base na revisão sistemática de autores que têm se debruçado acerca da temática.

A seção 3 contempla a trajetória metodológica e destaca a caracterização da pesquisa, o perfil dos docentes participantes, os critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos participantes, o local de realização, as etapas da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e, por último, os procedimentos de coleta e análise dos dados. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa. Quanto ao objetivo foi uma pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos caracteriza-se como documental, de campo e estudo de caso. Foi realizada na UFPI, mais especificamente no Curso de Letras – LIBRAS, com 7 docentes. Os instrumentos de coleta de dados foram os documentos oficiais da UFPI: os Planos de Desenvolvimentos Institucionais da UFPI, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS e as entrevistas semiestruturadas realizadas via *Google Meet* com os docentes. Uma das entrevistas teve a presença da Intérprete de LIBRAS por um dos docentes ser surdo. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A seção 4 contém os resultados e discussões com as análises de conteúdo do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI, do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS e das entrevistas semiestruturadas e, por fim, a seção 5 corresponde às Considerações Finais.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Nesta seção, aborda-se a revisão bibliográfica que fundamenta esta pesquisa, definindo as seguintes temáticas: Breve histórico e arcabouço legal sobre a educação dos surdos; Acessibilidade e inclusão: termos e definições e as Práticas Pedagógicas na Educação Superior.

### **2.1 Breve histórico e arcabouço normativo sobre a educação dos surdos**

A educação de pessoas com deficiência vem sendo discutida desde a Antiguidade, mas a história mostra que elas passaram por diversos momentos de luta para que começassem a conquistar espaços social e, posteriormente, educacional (Minetto, 2010).

Para Stainback e Stainback (1999), a história das pessoas com necessidades especiais é dividida em quatro fases distintas, de acordo com o período e o interesse social modificava-se a concepção que se tinha deles. A primeira corresponde ao século XVIII, definida como a fase da exclusão, na qual as pessoas com deficiência eram consideradas indignas da educação escolar. A segunda revela-se no final do século XVIII e início do século XIX, com o surgimento de instituições especializadas em pessoas com deficiência, onde elas eram divididas em classes específicas baseadas nos níveis de capacidade intelectual, por isso foi considerada a fase da segregação. A terceira fase, conhecida como fase da integração, teve início na segunda metade do século XX, a partir da década de 1970, onde as pessoas com deficiência começaram a ter acesso à classe regular. Já a quarta fase, conhecida como a fase da inclusão, iniciou na década de 1980 quando o maior número de alunos com deficiência começou a frequentar as classes regulares.

Na Antiguidade, eram raros os casos de pessoas com deficiência que sobreviviam. Era normal o infanticídio, prática que consistia em provocar a morte de recém-nascidos quando se observava anormalidades neles, ocorrendo tal prática à época com as crianças com deficiência (Minetto, 2010).

Para gregos e romanos, os surdos, especificamente, não eram considerados seres humanos competentes, pois não desenvolviam a fala e para eles

não falar era sinônimo de não pensar, assim, não poderiam ser ensinados e eram privados até de casar (Honora; Frizanco, 2009).

Perlin e Strobel (2008, p. 5) destacam, a respeito da exclusão, que “os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e, posteriormente, eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não acreditavam que pudessem ter uma educação em função da sua anormalidade”. Pode-se considerar, por meio da ideia das autoras citadas, que a Antiguidade foi um período de exclusão das pessoas surdas, que não eram compreendidas e eram vistas de forma negativa pela sociedade, a qual não atribuía valor algum a elas.

Na Idade Média, a igreja católica acreditava que as almas dos surdos eram imortais, porque não podiam falar os sacramentos (Moura, 2000). Segundo Honora e Frizanco (2009), no final da Idade Média, as pessoas com deficiência sofriam discriminação por parte da igreja católica por não se encaixarem na definição de “imagem e semelhança de Deus” e, por isso, ficavam à margem da sociedade. Entretanto, as famílias dos nobres possuíam bens e a Igreja com interesses financeiros começou a receber os surdos nobres de forma assistencialista. Os médicos, também, demonstravam interesse de modo a tentar normalizá-los, torná-los ouvintes e só no final do século XVIII, os surdos começaram a ter alguma instrução em instituições educacionais.

Assim, a Igreja Católica teve um papel dual: em um período anterior ela excluía as pessoas com deficiência por não serem a “imagem e semelhança de Deus”, mas posteriormente, visando ao lucro, passou a recebê-las nas instituições religiosas de forma assistencialista, pois não poderiam deixar à margem os filhos dos nobres. Começaram, então, a “se preocupar em instruir os surdos nobres para que o ciclo financeiro não fosse rompido. Possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais” (Honora; Frizanco, 2009, p. 19). Considera-se este período de segregação das pessoas surdas, as quais estavam no mesmo ambiente que as pessoas ouvintes, mas não exerciam um papel social de direitos e deveres.

Por volta do século XV, na Idade Média, surgem os primeiros trabalhos da Igreja Católica com o objetivo de educar a criança surda e de integrá-la na sociedade. Os surdos passaram a ser visados, além da Igreja Católica, pela medicina que os submetia a experiências com o objetivo de normalizá-los, de torná-los ouvintes. Percebe-se que, desde o início, a raiz da diferença foi a língua, pois

aqueles que não oralizavam eram tidos como incapazes (Honora; Frizanco, 2009). Corroborando com esta ideia de visão clínica, as escolas dos surdos transformavam-se em espaços de reabilitação da fala e treinamento auditivo preocupados apenas em curar os surdos vistos como deficientes e não em educá-los (Perlin; Strobel, 2008).

Nesse contexto, nas tentativas de normalizar os surdos, foram praticados inúmeros atos arbitrários em nome do progresso, da ciência ou da religião, como descrito a seguir:

[...] perfuração de ouvidos, a criação de instrumentos mirabolantes que pretendiam interligar o ouvido às cordas vocais, a confissão e a remissão dos pecados permitidos apenas pela oralidade e, sobretudo, a proibição de qualquer forma de comunicação gestual, chegando a ocorrer a amarração ou a mutilação das mãos (Fernandes, 2012, p. 27).

Percebe-se que os interesses em relação aos surdos ainda não tinham um cunho pedagógico, continuava sendo uma preocupação mais assistencialista, no sentido de fazer com que os surdos tivessem acesso a espaços sociais que antes lhes eram negados e, com essas ações, a Igreja Católica e os médicos buscavam corrigir anormalidades.

Os primeiros educadores de surdos começaram a surgir no Ocidente a partir do século XVI, período de início da inclusão educacional dos surdos. Pedro Ponce de Leon (1510-1584) foi um dos primeiros estudiosos que buscou ensinar os nobres surdos a ler, escrever e contar com apoio de gestos e do alfabeto dactilológico (soletração manual) utilizados em alguns mosteiros. Ele viveu em um monastério na Espanha e usava sinais rudimentares para se comunicar, pois havia feito o Voto do Silêncio que possibilitou a criação de uma linguagem gestual para os monges em clausura, de forma que não transmitissem os conhecimentos adquiridos pelo contato com os livros sagrados. Para não ficarem totalmente incomunicáveis, utilizavam os sinais rudimentares. Por isso, foram convidados pela Igreja Católica a serem preceptores dos surdos e juntos deram origem à Língua de Sinais (Honora; Frizanco, 2009).

Com o passar do tempo, alguns estudiosos começaram a defender filosofias diferentes em relação ao ensino de pessoas surdas. As filosofias educacionais estavam divididas entre Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo (Honora; Frizanco, 2009).

Um dos principais defensores do Oralismo foi Johann Conrad Amman (1669-1724), um médico suíço que “estabelecia a crença de que a humanidade

residia na possibilidade da fala do indivíduo, sendo que o sopro de vida reside na voz” (Moura, 2000, p. 20). Neste sentido, quem não usava estritamente a voz para se comunicar não podia ser considerado humano. Assim, as pessoas surdas eram destituídas de sua humanidade, conseqüentemente, de seus direitos e de sua cidadania.

Outros estudiosos como Pedro Ponce de León (1520-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1629) e Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) em alguns momentos reconheciam as Línguas de Sinais como língua, porém defendiam o uso da oralização dos Surdos (Moura, 2000).

O Oralismo é uma filosofia educacional fundamentada na recuperação da pessoa surda, tornando-a capaz de ouvir, falar e se comportar como uma pessoa ouvinte. Os defensores desta filosofia buscam ensinar a língua de forma oral ou falada, integrar o surdo na comunidade ouvinte a todo custo e, por isso, não permitem “que a língua de sinais seja utilizada nem na sala de aula, nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais” (Quadros, 1997, p. 22).

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (Goldfeld, 1997, p. 33).

Em função dessa busca de normalizá-los, os oralistas impunham aos surdos apenas o método oral, deveriam falar e essa estimulação daria a eles a possibilidade de viverem em sociedade, caso se adequassem aos interesses da sociedade majoritária, que é a sociedade ouvinte (Quadros, 1997).

Um marco desse período foi o Congresso Internacional de Educadores Surdos, que aconteceu em Milão em 1880, e com o voto de maioria ouvinte decidiram que o método oral seria o mais adequado para ensinar os discentes surdos. Um dos defensores mais importantes do Oralismo foi Alexander Graham Bell (1847-1922), o inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação (Honora; Frizanco, 2009).

Os professores surdos presentes no congresso foram proibidos de votar e não puderam utilizar a língua de sinais de forma oficial nas instituições de ensino. Esse período de retrocesso contribuiu para que os surdos tivessem um atraso linguístico, por não estudarem oficialmente a sua língua materna (Perlin; Strobel, 2008).

Percebe-se que o oralismo é uma filosofia educacional limitante, pois deseja que os surdos sejam iguais aos ouvintes, por não valorizar a língua de sinais e tê-la como gestos, o que não trouxe benefício algum para os surdos que eram proibidos de utilizar a língua de sinais (Perlin; Strobel, 2008).

Outra filosofia utilizada pelos estudiosos para ensinar os surdos foi a Comunicação Total, a qual prezava pela utilização de diversos recursos visuais, orais, auditivos e dava a possibilidade de os surdos voltarem a utilizar a língua de sinais. Um aspecto a ser ressaltado é a utilização do português sinalizado, onde os profissionais utilizavam os sinais dentro da estrutura da língua portuguesa, enfatizando o bimodalismo, que utiliza simultaneamente as duas modalidades, os sinais e a fala (Quadros, 1997).

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devam ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (Quadros, 1997, p. 24).

Estudos como os de Fernandes e Correia (2010) e Quadros (2010) apontam que a filosofia educacional mais adequada para ensinar as pessoas surdas é o Bilinguismo, “tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (Quadros, 1997, p. 27). Estudos iniciados em 1970 em áreas como a neurologia, sociologia, psicologia e educação demonstraram a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança surda, em relação aos aspectos linguísticos, o seu papel nas comunidades surdas e sua função primordial na educação (Moura, 2000).

Para Fernandes e Correia (2010), o bilinguismo apresenta-se como a diretriz dos modelos educacionais. Esse modelo caracteriza-se pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos, no qual a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa a segunda. Para eles, defender a utilização do bilinguismo como modelo educacional é

[...] defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferente de pensamento, que transforma as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (Fernandes; Correia, 2010, p. 23).

Para Quadros (2010, p. 35), a perspectiva bilíngue perpassa por questões políticas, sociais e culturais, devendo ter o “currículo organizado em uma perspectiva



visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira”.

Linguisticamente, a LIBRAS é língua, porque apresenta características presentes em outras línguas naturais, ou seja, foram adquiridas de forma espontânea pela pessoa surda em contato com outros usuários da língua e por ser essencialmente humana. Dessa forma, por apresentar gramática própria e todos os níveis linguísticos de outras línguas como a fonologia, morfologia, semântica e pragmática, contempla também os aspectos de criatividade, flexibilidade e arbitrariedade (Gesser, 2009).

Nota-se, pelos aspectos citados, a importância da LIBRAS para as comunidades surdas, pois a partir de um desenvolvimento linguístico natural, outras características podem emergir, a partir dessa aquisição “torna-se viável a veiculação de todos os componentes curriculares, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir de informações visuais [...]” (Dorziat, 2009, p. 73). O que dará aos surdos a possibilidade de comunicação em sua língua natural, de compreenderem as informações e de desenvolverem os aspectos intelectuais, cognitivos, sociais, emocionais que serão facilitados por sua utilização de forma natural nas famílias e, posteriormente, nas instituições de ensino.

Para os bilinguistas, o surdo não precisa se moldar ao padrão ouvinte, ou seja, por ser considerado um ser com língua e cultura própria deve utilizar a língua de sinais desde as séries iniciais e a língua do seu país de forma escrita. Nesta perspectiva, é reconhecida a sua humanidade e ele se constitui como sujeito de direitos, igualmente aos ouvintes (Fernandes, 2010).

Quadros (1997, p. 27) ressalta que o “bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Nota-se que a proposta bilíngue visa assegurar que as crianças surdas obtenham por meio da sua língua materna – a LIBRAS, o conhecimento necessário para seus desenvolvimentos intelectual, social e educacional de forma natural, o que torna possível, prioritariamente, por meio da língua de sinais a aquisição de conhecimentos, respeitando a autonomia da mesma e as experiências psicossocial e linguística da criança surda (Quadros, 1997).

No Brasil, a educação dos surdos teve início no século XIX com a chegada do educador francês Hernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Educadores de Surdos de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua

Francesca de Sinais, dando origem à Língua Brasileira de Sinais. Huet apresentou importantes documentos para educar os surdos, mas como não havia escolas especiais à época, solicitou ao Imperador Dom Pedro II um prédio para fundar um instituto para educar os surdos. Assim, em 1857 foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, que passou a chamar-se em 1957 de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro (Honora; Frizanco, 2009).

O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi criado pela Lei nº 939/1857 com denominação dada pela Lei nº 3.198/1957. É um órgão integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação, conforme Decreto nº 6.320/2007, de referência nacional na área da surdez. Propõe a promoção da educação sob múltiplas formas e graus, a ciência e a cultura geral, e tem por objetivo formar diplomados nas diversas áreas do conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez; promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez; assistir tecnicamente os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial; promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País para incentivar a integração das pessoas surdas dentre outras atribuições (Brasil, 2017a).

O INES é o único em âmbito federal e ocupa importante função social ao promover fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional. Oferece educação precoce de recém-nascidos a 3 anos e Ensino Fundamental e Médio no Colégio de Aplicação (CAp/INES), além de formar profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, que é pioneiro no Brasil e na América latina, atendendo aproximadamente 500 alunos (Brasil, 2017a).

As pesquisas desenvolvidas no INES, como destacado no site oficial do instituto, contribuem para a construção e distribuição de instrumentos técnicos, materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos: Dicionário de LIBRAS (CD-ROM), Literatura Infantil em LIBRAS (DVDs), periódicos científicos, Música Popular Brasileira em LIBRAS (DVDs) dentre outros (Brasil, 2017a).

Desse modo, nota-se a importância do INES para a formação dos surdos e ouvintes desde a educação precoce até os cursos de formação bilíngue de

professores, com pesquisas e produção de materiais como nota-se pelas descrições do próprio site.

Para complementar os aspectos da educação dos surdos, destaca-se que a inclusão das pessoas surdas é uma busca constante na realidade da educação nacional, pois apesar de terem direito a viverem em sociedade, de terem acesso à escola, de poderem trabalhar e participar como cidadãos, os surdos ainda são minoria na sociedade e nas instituições de ensino, levando-os a terem sua língua e formas de aprendizagem desconsiderados muitas vezes, como corrobora Fernandes (2012), quando cita que a maioria dos professores emprega como metodologia a exposição oral.

Segundo Dorziat (2009, p. 63), as escolas, que recebiam os discentes com alguma deficiência, eram inicialmente as escolas especiais. O objetivo maior destas escolas era integrar as pessoas com deficiência, para que os alunos adquirissem comportamentos e habilidades que os capacitassem viver entre os ditos “normais”, além de destacar as questões pedagógicas esquecidas na educação especial e que, muitas vezes, estavam “fundamentadas em processos tradicionais que eram aplicados de forma sistemática, por meios de recurso de treinamento, exercitação e metodologias neutras e des-ideologizadas”.

O que está disponibilizado para as pessoas surdas são escolas regulares que fazem algumas adaptações e as integram, como se as tivessem incluindo. Para Dorziat (2009), a escola deve procurar caminhos de mostrar à sociedade que, independentemente das diferenças, os surdos conseguem aprender se tiverem acesso à educação com condições apropriadas.

O ideal seria que as escolas bilíngues fossem uma realidade. As pesquisadoras surdas Campello e Rezende (2014) descrevem a história de lutas do movimento da comunidade surda brasileira de 2010 a 2014, em busca da garantia do direito de estudarem em escolas bilíngues desde a tenra idade, e assim terem a possibilidade de adquirirem a identidade linguística da comunidade surda por meio do uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como a segunda, de forma escrita. Elas descrevem vários entraves em relação à educação dos surdos, desde a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, na qual a proposta dos delegados surdos não foi atendida para a inserção das demandas da comunidade surda no Plano Nacional de Educação. E outras dificuldades relativas ao aviso que o Ministério da Educação emitiu sobre o

fechamento INES em 2011; sobre a não aceitação da diferença linguística da comunidade surda e da não aceitação, pelo Ministério da Educação, em relação às escolas bilíngues, pois o MEC via esse modelo de escola como segregadora.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foi responsável por tentar combater diversas barreiras para que a escola bilíngue fosse de fato inserida no Plano Nacional de Educação de 2014, mesmo que com ressalvas. Ela propôs passeatas, reuniões com parlamentares e grandes mobilizações como o “Setembro Azul” e “Escola Bilíngue para Surdos”, além de uma carta aberta escrita pelos pesquisadores e primeiros doutores surdos, destinada ao MEC como forma de repudiar a decisão de não reconhecer o ensino dos surdos em escolas bilíngues e generalizar que qualquer escola que tenha o apoio do profissional intérprete possa receber os alunos surdos. Estas foram as formas que eles encontraram para explicar a respeito da educação e da escola bilíngue (Campello; Rezende, 2014).

Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a LIBRAS e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, LIBRAS; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório) (Feneis, 2013, p. 85).

Por essas razões a escola Bilíngue é a escola mais adequada para o ensino de surdos, segundo os próprios surdos (Campello; Rezende, 2014).

Destaca-se a seguir alguns documentos normatizadores que asseguram o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência e, em especial nesta pesquisa, aqueles relacionados às pessoas surdas.

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência é garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma que é dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência<sup>1</sup> (Brasil, 2016a).

Especificamente para os alunos surdos, Damázio (2007) indica o AEE desde a educação básica em três momentos: o AEE em LIBRAS, no qual os alunos deverão ter acesso diariamente aos diversos conteúdos por meio da LIBRAS; o AEE

---

<sup>1</sup> Termo em desuso. O termo adequado é Pessoa com deficiência, de acordo com a Portaria nº 2.344/2010 (Brasil, 2010a).

para o ensino de LIBRAS no qual os alunos terão aulas e LIBRAS de forma a favorecer o conhecimento e a aquisição de vocabulário, principalmente de termos científicos e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado à parte das aulas da turma comum e tem o objetivo de trabalhar as especificidades da língua para pessoas surdas. Os dois últimos momentos deverão considerar o conhecimento prévio dos alunos.

O Aviso Circular nº 277/1996 – MEC/GM apresenta recomendações a respeito do processo de seleção das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior, buscando viabilizar uma política educacional inclusiva (Brasil, 1996).

O Aviso Circular nº 277/1996 faz recomendações sobre a elaboração dos editais, que deverão dispor sobre os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova. O momento dos exames vestibulares, no qual serão providenciadas as salas específicas para cada tipo de deficiência e o momento da correção das provas, pois terão que considerar as diferenças específicas de cada pessoa com deficiência e os critérios de avaliação relativos ao domínio do conteúdo (BRASIL, 1996).

Outra normativa legal de âmbito nacional é a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. O artigo 3º trata sobre a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência e no artigo 8º aborda sobre a punição dada aos estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado que recuse a matrícula ou cobre valor adicional ao aluno com deficiência (Brasil, 1989).

Este processo de um olhar mais direcionado para as pessoas com deficiência está ligado ao início da divulgação de documentos internacionais sobre a educação, a exemplo a Declaração de Salamanca (1994), incluindo-se a promulgação de algumas leis de diversos países. Tal Declaração foi organizada em 1994, na Espanha, por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial ao proclamarem que toda criança tem direito fundamental à educação, a qual deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. O documento ressalta que os sistemas educacionais deveriam ser implementados ao

considerarem a vasta diversidade das características e necessidades dos discentes, e que as escolas regulares deveriam ser eficazes ao combaterem atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e mais inclusivas (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994).

O princípio que orienta a Estrutura de Ação em Educação Especial adotado pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) dispõe que as escolas deveriam acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994). Ressalta uma pedagogia centrada na criança, que respeite as diferenças humanas sem necessidade da existência de um padrão. Outro aspecto destacado, diz respeito à integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e o fato de o desempenho educacional ser maior dentro de escolas inclusivas. Este documento influenciou as diversas instituições de ensino regular para que começassem a receber as crianças com deficiência em suas classes e que respeitassem as suas individualidades.

Levando em conta a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a temática inicia-se no Brasil com a Portaria nº 1.793/1994 do Ministério da Educação, que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, sendo notória a necessidade de formações específicas para estes profissionais (Brasil, 1994).

A Portaria recomenda no artigo 1º a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos, Políticos e Educacionais de Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, de forma prioritária, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Além de, no artigo 3º, recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Brasil, 1994, p. 1).

Entre outros documentos a respeito do Ensino Superior, destaca-se o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1989, 1999a), definindo que

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas conforme as características da deficiência. Parágrafo 1º: as disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (Brasil, 1999a).

A Portaria nº 1.679/1999 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Tal portaria visa, ainda, garantir condições básicas de acesso ao ensino superior. Especialmente, em relação às pessoas surdas destaca informações sobre o compromisso que a instituição deve proporcionar ao estudante surdo como sala de apoio com intérpretes de línguas de sinais/língua portuguesa, flexibilização na correção das provas escritas, aprendizado da língua portuguesa na forma escrita e materiais de informações para os professores sobre esclarecimento da especificidade linguística dos surdos (Brasil, 1999b).

Outro documento norteador é a Lei nº 10.098/2000 que estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida com o intuito de suprimir barreiras e obstáculos em vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação (Brasil, 2000).

O capítulo VII, da Lei nº 10.098/2000 dispõe sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. O artigo 17 descreve que

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação (Brasil, 2000).

O artigo 18 trata da implementação dos profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem<sup>2</sup> de sinais e de guias-intérpretes para facilitar a comunicação entre a pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Nota-se pela escrita dos documentos que a inclusão das pessoas com deficiência, ainda, está longe de acontecer, pois as leis são relativamente novas e, por isso, muitos profissionais que atuam em instituições de ensino regular não tiveram formação para trabalharem com pessoas com deficiência. Quando da graduação, da pesquisadora a disciplina de LIBRAS não fazia parte da grade como

---

<sup>2</sup> Termo em desuso. O termo correto é Língua de Sinais de acordo com a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002a).

componente curricular obrigatório, conforme preconiza a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002a), mesmo tendo finalizado o curso em 2005, três anos após a promulgação da Lei. Fatos esses que levam à reflexão sobre as mudanças sociais e educacionais que as normativas indicam, mas apresentam uma certa vagareza em serem cumpridas, o que conseqüentemente se reflete no atraso da inclusão das pessoas com deficiência.

Em 2002, foi publicada a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constituindo-se como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002b, p. 1-3). O documento ainda ressalta que as instituições de ensino superior deveriam incluir, em sua estrutura curricular, formação docente direcionada à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, como destacado no artigo 6, parágrafo 3º a respeito das competências exigidas nas diferentes etapas da educação básica contemplando como mostra o inciso II: “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas”.

No Brasil, especialmente para a inclusão dos discentes surdos, um marco histórico foi a criação da Lei de nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002a).

A LS (Língua de Sinais), enquanto aspecto imprescindível ao desenvolvimento do Surdos, por ser a linguagem base de sustentação das relações humanas é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratem sobre a temática. Essa forma visuo-espacial de apreensão e de elaboração de conceitos é um dos aspectos mais importantes (Dorziat, 2009, p. 73).

Sobre a Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 1º, a língua é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e é caracterizada como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades das pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002a). Trata, também, da inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros



Curriculares Nacionais (PCNs). Um ponto a ser destacado é que a LIBRAS não poderá substituir a língua portuguesa na modalidade escrita.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS (Brasil, 2002a, 2005a), e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2000). No artigo 2º do Decreto, considera-se pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS” (Brasil, 2005a). O parágrafo único, do artigo 2º do Decreto descreve que: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

O Decreto 5.626/2005, no Capítulo II - Da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, artigo 3º estabelece que na Educação Superior

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005a).

Ressalta-se que o Decreto 5.626/2005 orienta, ainda, que nos demais cursos de educação superior e formação profissional ela poderá ser ofertada de forma optativa.

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e educação superior deve, segundo o artigo 4º da Lei da LIBRAS, “ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/ Língua Portuguesa como segunda Língua” (Brasil, 2005a).

A respeito de programas que contribuem para a acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Superior existe, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (2005), regulamentado pela lei nº 11.096/2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior (Brasil, 2005b). Segundo a lei, as bolsas são destinadas para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio na rede pública, ou na rede particular como bolsista integral. No

caso de estudantes com deficiência, não é necessário ter cursado todo o Ensino Médio na rede pública ou particular na condição de bolsista integral. Para o estudante portador<sup>3</sup> de deficiência, ressalta-se que o percentual de bolsas de estudo deve ser destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência ou de autodeclarados indígenas ou negros.

Outro exemplo é o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, implementado pelo MEC em 2005, que propõe o acesso das pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade nas IFES (Brasil, 2013a). Tal programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004, Decreto nº 5.626/2005 e no Edital Incluir 04/2008. O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta a lei nº 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.089/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2004). O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais e o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000, que trata sobre a implementação que deve ser realizada pelo Poder Público, para implementar a formação profissional de intérpretes de língua de sinais e profissionais que facilitem a comunicação da pessoa com deficiência (Brasil, 2005a). O Edital Incluir 04/2008 trata da proposta de adesão da instituição e as modificações para criação ou expansão dos núcleos de acessibilidade, como adequações arquitetônicas e aquisições de equipamentos específicos para acessibilidade (Brasil, 2008a).

Em 2011, o Programa Incluir passou a contar com Chamadas Públicas, as quais as IFES apresentavam projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade com o objetivo de eliminar “barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013a, p. 13). A partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), passa a apoiar as instituições financeiramente, com o intuito de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior. O último edital aberto foi em 2010 e tinha vigência de 1 ano.

---

<sup>3</sup> Termo em desuso. O termo adequado é Pessoa com deficiência, de acordo com a Portaria nº 2.344/2010.

Conforme o *Documento Orientador do Programa Incluir*, os núcleos de acessibilidade deverão ser estruturados com base nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa (Brasil, 2013a).

Sobre os documentos relativos aos Núcleos de Acessibilidade, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O artigo 5º destaca que a União prestará apoios técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Dentre as ações que devem ser contempladas pelos apoios técnico e financeiro, estão descritas no inciso VII: a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Brasil, 2011).

Art. 5, § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011, p. 2).

Considerando, ainda, as políticas de acesso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, destaca-se a Lei nº 13.409/2016, que altera o artigo 3º da Lei nº 12.711/2012, institui cotas raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior, passando a dispor, também, sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência (Brasil, 2016b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (2008) foi elaborada pela Secretaria de Educação Especial do MEC<sup>4</sup>, instituída pelo Decreto nº 6.571/2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b) que foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011) e que tinha como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a

---

<sup>4</sup> Secretaria extinta no governo Bolsonaro (Brasil, 2019a) e reintegrada ao governo Lula em 2023, por meio do Decreto 11.370/2023 que revogou o Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2023).

inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008b, art. 3º).

A política foi atualizada em 2020, com o título Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, elaborada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação. Porém, sofreu várias críticas, por dar a opção de escolha para as famílias de alunos com deficiência de serem matriculados em escolas e classes especializadas, e em escolas e classes bilíngues para os surdos. O problema verificado por educadores e estudiosos da área, é que esta flexibilização poderá abrir brechas para que ocorra novamente a segregação das pessoas com deficiência. Eles defendem que a PNEE de 2008 é atual e pertinente e que seria necessário atualizar alguns termos. Outro ponto a se destacar é o fato de o Decreto nº 10.502/2020 que institui a PNEE de 2020 ter sido suspenso por meio do Decreto 11.370/2023.

O Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova Iorque, em 2007 (Brasil, 2009). Este decreto foi aprovado com base no texto do Decreto Legislativo nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em 2007 em Nova Iorque (Brasil, 2008c). O Decreto Legislativo expõe vários aspectos da vida das pessoas com deficiência relativos a definições, acessibilidade, à vida independente e à inclusão social, sobre a educação e a saúde das pessoas com deficiência (Brasil, 2009).

Para a década de 2014 a 2024, a Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Brasil, 2014). O Plano tem vigência de 10 anos e traz metas e prioridades para a educação do país nesse período. Dentre elas estão as diretrizes contidas no artigo 2º das quais pode-se destacar: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais e de todas as formas de discriminação e o respeito à diversidade. Das 20 metas propostas na Lei, apenas a meta 4 destaca a temática relacionada à pessoa com deficiência, como é possível observar

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A meta em questão trata do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino para a população de quatro a dezessete anos. A fim de nortear o trabalho das instituições, para cada meta existem várias estratégias, das quais destaca-se a Estratégia 4.7, relativa à educação dos surdos, que é o objeto desta pesquisa:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014).

Ressalta-se a importância do PNE como forma de direcionar a longo prazo o trabalho das instituições e de verificar se as metas e estratégias estão sendo cumpridas.

Dando continuidade às normativas brasileiras, a Lei nº 12.796/2013 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013b). Em seu artigo 4<sup>a</sup>, inciso III destaca sobre o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013b).

Cita, também, no capítulo V, sobre a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino. Tal Lei define no artigo 58, a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013b).

No artigo 59 da mesma lei, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;  
III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 2013b).

Ainda de acordo com a Lei nº 12.796/2013, no artigo 60 “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” com previsão de apoio técnico pelo Poder Público (Brasil, 2013b). E mesmo considerando essa possibilidade, o parágrafo único destaca como alternativa preferencial que os educandos com deficiência sejam atendidos nas escolas da rede pública regular de ensino, independente do apoio que será dado às instituições citadas anteriormente.

Seguindo o percurso dos documentos normativos brasileiros, um marco para a educação das pessoas com deficiência é a Lei nº 13.146/2015, que institui a LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com a finalidade de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A lei trata sobre diversos assuntos relacionados à acessibilidade; acessos à comunicação e informação; à tecnologia assistiva; ciência e tecnologia, direitos à vida, saúde, moradia, além de definições relativas à acessibilidade, desenho universal, barreiras, dentre outros (Brasil, 2015a).

Especificamente sobre a educação de surdos trata da oferta de educação bilíngue, da oferta do ensino de LIBRAS, da formação dos tradutores e intérpretes de LIBRAS, além dos recursos que devem ser utilizados nos serviços de radiodifusão de sons e imagens, a exemplo da “subtitulação por meio de legenda oculta, das janelas com intérpretes de LIBRAS e da audiodescrição” (Brasil, 2015a). O artigo 73 da Lei visa “promover a capacitação de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem”. Mostra-se como sendo uma lei bem estruturada, considerando as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, fortalecendo assim o arcabouço legal sobre a educação inclusiva.

Entre os documentos normativos brasileiros, tem-se ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, que

asseguem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os preceitos do PNE.

Em decorrência do direito à Educação da pessoa com deficiência no Brasil ser historicamente recente, as políticas públicas de interesse à pessoa com deficiência são promulgadas com o objetivo de oferecer e garantir efetivamente a igualdade de direitos, de oportunidades e de acessibilidade a esses sujeitos. Porém, na BNCC poucas são as considerações feitas à Educação Especial e Inclusiva e quando são citadas não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas no contexto, levando-se à percepção de que as informações são muito generalizadas.

A BNCC (2017) é um documento de referência nacional que servirá para nortear a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considerando as características da etapa do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, existe a área de Linguagens e Tecnologia que é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental-anos Finais, Língua Inglesa (Brasil, 2017).

O objetivo da BNCC é favorecer que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas. Considerando que os estudantes surdos deveriam ser alfabetizados em LIBRAS, é interessante pontuar que a LIBRAS é citada de forma geral, não há um espaço para tratar especificamente dela, a exemplo da língua portuguesa e da matemática. Ela é citada como exemplo dentro da linguagem “verbal (oral ou visual motora, como LIBRAS e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2017, p. 63).

Outro documento que traz impactos da BNCC (2017) é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019<sup>5</sup>. A BNC-Formação tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e valorizar o professor, baseia-se em três eixos: conhecimento, prática e engajamento. No eixo do engajamento, o professor deverá dominar os conteúdos, saber ensiná-los e

---

<sup>5</sup> A resolução CNE/CP nº 2/2019 foi suspensa conforme nota de esclarecimento do CNE, de 19 de setembro de 2022, ao explicar que ela perde seu objeto (Brasil, 2022b). As inadequações da Resolução citada, foram discutidas por diversas entidades educacionais, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que foram contrários ao posicionamento técnico e direcionado para o mercado da BNC-Formação (Taffarel, 2019).

conhecer o processo de aprendizagem dos alunos; na prática deverá planejar ações de ensino, criar e gerir ambientes de aprendizagem; e no eixo engajamento o professor deve comprometer-se com seu desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender (Brasil, 2019b).

Na BNC-Formação também está estruturada com as competências gerais e específicas que devem ser alcançadas pelos docentes, e com os conhecimentos profissionais. No Capítulo IV que trata sobre os cursos de licenciatura, artigo 12, inciso V, os docentes devem compreender: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019b, p. 7). O Artigo 16 trata da estrutura das licenciaturas, especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, do Campo, Quilombola que deverão estar organizadas, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer para cada etapa da Educação Básica o tratamento pedagógico adequado, orientados pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

A Lei nº 14.191/2021 trata especificamente sobre a educação bilíngue para surdos, altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A educação bilíngue de que trata essa lei deverá ser realizada em escolas ou classes bilíngues, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue para surdos. Dispõe, ainda, sobre a oferta da educação bilíngue iniciada na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida; dos materiais didáticos; dos profissionais bilíngues; do desenvolvimento de currículos, métodos, formação e programas específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes aos surdos. Ressalta-se a relevância desta lei, sendo uma conquista para a comunidade surda e que precisa ser posta em prática, considerando que o bilinguismo, como exposto anteriormente, é a modalidade de ensino que mais favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas surdas (Brasil, 2021).

O arcabouço legal servirá de parâmetro a respeito da Educação de Surdos na Educação Superior, pois possibilitará a verificação das normativas e suas funcionalidades. A seguir, serão destacados os termos e definições sobre acessibilidade e inclusão.



## 2.2 Acessibilidade e inclusão: termos e definições

Para fins de compreensão a respeito da inclusão, dos tipos de acessibilidade e a sua influência na educação, serão dados destaques a alguns termos utilizados nas bases teóricas dos documentos legais, bem como termos ligados à deficiência e à educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descreve a educação especial como

VI- [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008d, p. 16).

A mesma Política, ainda, dispõe sobre a Educação Inclusiva como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008d, p. 5).

A PNEE considera alunos com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008d, p. 15-17). A PNEE trata da educação especial na educação superior como forma de promover o acesso e permanência de alunos com deficiência por meio da promoção de “acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos” que devem ser disponibilizados nas instituições de ensino.

A Norma Brasileira (NBR) nº 15.599/2008, intitulada *Acessibilidades-comunicação na prestação de serviço*, fornece diretrizes gerais a serem observadas para acessibilidade em comunicação na prestação de serviços, considerando as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de tecnologia assistiva ou outra que complemente necessidades individuais (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008). Dispõe sobre alguns termos e definições referentes ao meio inclusivo como acessibilidade, barreira na comunicação, comunicação visual, deficiência sensorial, desenho universal, entre outros.

Para efeitos desta Norma, acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização do meio físico, meios de comunicação, produtos e serviços, por pessoa com deficiência” e desenho universal é a “forma de conceber produtos, meio de comunicação, serviços e ambientes para serem utilizados por todas as

peessoas, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008, p. 2).

A comunicação visual realiza-se por meio de recursos visuais que “possibilitam a captação da mensagem por pessoas com percepção visual, inclusive surdo-cegas (com visão residual), surdas e outras” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008, p. 35). Dentre os recursos citados estão: o alfabeto dactilológico que permite soletrar palavras por meio das configurações das letras do alfabeto em LIBRAS; o correio eletrônico/e-mail que permite transmitir mensagens em textos ou imagens via internet e por meio da própria Língua Brasileira de Sinais, segundo a norma.

Na LBI de 2015, no artigo 3, para fins de aplicação da Lei, algumas definições foram disponibilizadas. A primeira delas é a acessibilidade entendida como

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015a).

Outra definição disponível é a de desenho universal compreendendo a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015a).

Considerando essa perspectiva, Pletsch *et al.* (2020) apresentam um conjunto de informações a respeito do Desenho Universal aplicado na aprendizagem. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por exemplo,

[...] sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser trabalhado. Um assunto ou conceito, por exemplo, pode ser apresentado de modo interativo, usando recursos como áudio, imagem, vídeo ou animação. É fundamental que os recursos sejam pensados levando em conta a usabilidade prática dos estudantes, de preferência validados por eles próprios (PLETSCH *et al.*, 2020, p. 16).

Para Pletsch *et al.* (2020, p. 14), o DUA “possibilita acesso de todos ao currículo [...] respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas”. Nesta perspectiva, não há um estudante padrão,

considera-se que os sujeitos aprendem de diversas maneiras e que por meio dessa heterogeneidade humana é possível identificar as barreiras pedagógicas.

Retomando as definições contidas na LBI, destaca-se ainda a tecnologia assistiva ou ajuda técnica que envolve: “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015a). Ainda segundo a LBI, a tecnologia assistiva visa proporcionar autonomia, independência e inclusão social com qualidade.

Para Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva (TA) é entendida como um recurso do usuário, desempenhando uma função de apoio para que a pessoa com deficiência realize as atividades de forma independente. A autora também frisa que a TA, no contexto educacional, é aquela que sendo utilizada por um aluno com deficiência tem por objetivo

[...] romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; Quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2018, p. 12).

São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, dentre outros (Bersch, 2018).

A barreira é definida da seguinte forma:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015a).

Segundo a LBI, as barreiras são urbanísticas, nas comunicações e informações e barreiras tecnológicas (Brasil, 2015a). Para esta pesquisa, vai se considerar a descrição das barreiras nas comunicações e na informação que se caracterizam por

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” e as barreiras tecnológicas são as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015a).

A LBI, também, disponibiliza a definição de comunicação no capítulo V, como observa-se a seguir

V- comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais ( LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015a).

Nota-se, desse modo, que a Língua Brasileira de Sinais é contemplada dentre as formas de comunicação para as pessoas surdas.

Sobre a acessibilidade, Sasaki (2005) trata de seis tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Nesta pesquisa, analisa-se de que forma as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental são promovidas pelos docentes com os alunos surdos na educação superior. Portanto, serão adotadas as seguintes definições de acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental:

**Acessibilidade comunicacional:** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

**Acessibilidade metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc.).

**Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.) (Sasaki, 2005, p. 23).

Sobre o espectro da acessibilidade, Rangel (2015) traz uma perspectiva com base nas acessibilidades disponibilizadas nos *Referenciais de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior* (Brasil, 2013c). Citam-se as acessibilidades atitudinal, arquitetônica, metodológica ou pedagógica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e a acessibilidade digital (Rangel, 2015). Além das acessibilidades descritas por Sasaki (2005), Rangel (2015) implementa a acessibilidade nos transportes e nas comunicações.

A acessibilidade atitudinal “refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” e pode ser notada quando há o interesse dos gestores em “implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda sua amplitude (Brasil, 2013c, p. 37).

A acessibilidade arquitetônica trata da “eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos” (Brasil, 2013c, p. 37). Essa acessibilidade torna-se presente com a construção de rampas e banheiros adaptados.

Considera-se acessibilidade metodológica ou pedagógica quando não há barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Relaciona-se à atuação docente e pode ser verificada quando os professores promovem “processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência [...] com softwares de comunicação alternativa” (Brasil, 2013c, p. 37).

A Acessibilidade programática refere-se à “eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros)”, ocorre, por exemplo, quando as IES “promovem processos de sensibilização sobre os dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior” (Brasil, 2013c, p. 38).

A acessibilidade instrumental relaciona-se à superação de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudos e trabalho, de lazer e recreação. Esse tipo de acessibilidade “envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior” (Brasil, 2013c, p. 38).

A acessibilidade nos transportes é a “forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte”, está presente em ambientes onde os “estudantes com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida consegue fazer uso do mesmo com segurança e autonomia” (Brasil, 2013c, p. 38).

A acessibilidade nas comunicações corresponde àquela que elimina as barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual. Concretiza-se, por exemplo,

com a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, de acordo com a Lei da LIBRAS nº 10.436/2002 e o Decreto de Acessibilidade nº 5.296/2004 (Brasil, 2013c).

Já a acessibilidade Digital está relacionada ao “direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos”, nota-se a existência dessa acessibilidade quando as IES possuem acervos bibliográficos em formatos acessíveis aos estudantes com deficiência (Brasil, 2013c, p. 39).

Dentre os direitos citados na LBI, o capítulo IV trata sobre o Direito à Educação. O artigo 27 relata que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015a).

O artigo 28, expõe que é de responsabilidade do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2015a). Tendo em vista o aprimoramento dos sistemas educacionais que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, ofertando serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão, o poder público deve incentivar o atendimento educacional por meio de

- VI- pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII- serviços de acessibilidade e de disponibilização de usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- XI- formação e disponibilização de professores de AEE, de Tradutores e intérpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.
- XIII- acesso à educação superior, à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV- inclusão de conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015a, art. 28).

Mais especificamente em relação à educação de surdos, o capítulo IV da LBI dispõe sobre a responsabilidade do poder público em ofertar educação bilíngue: em LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Art.

28, inciso IV) e disponibilizar tradutores e intérpretes de LIBRAS da educação básica a educação superior (Brasil, 2015a).

A Norma Brasileira 9050/2020: Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2020).

Em relação aos aspectos da Norma 9050/2020 que fazem referência aos surdos, há a discussão sobre a presença física dos intérpretes de LIBRAS em cinemas e auditórios, sobre o símbolo internacional da pessoa com deficiência auditiva, a LIBRAS e o desenho universal (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2020).

A Lei nº 14.191/2021 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 (Brasil, 2021). O artigo 79-C trata dos apoios técnico e financeiro que a União dará aos sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, como descrito no parágrafo terceiro que cita especificamente sobre a educação superior

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2021).

Nota-se que na LBI/2015, na NBR 9050/2020 e nos diversos documentos citados existe a possibilidade da inclusão e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior e, em alguns casos, ressalta as possibilidades de as pessoas surdas atingirem os graus de escolarização exigidos até a educação superior, por meio da disponibilização de intérpretes e o respeito pela Língua de Sinais.

Observa-se que os documentos que dão base à inclusão de pessoas com deficiência são importantíssimos, mas nem todos têm sua prática efetivada, estes trazem lacunas que não poderão ser cessadas a curto prazo, pois o reflexo de uma boa educação superior é uma educação básica que possibilite o crescimento

intelectual, motor e afetivo dos discentes. Mesmo percebendo o crescente acesso das pessoas com deficiência à educação superior, muitos ainda não ocupam esses espaços, pois os desafios para a formação das pessoas com deficiência são muitos e as políticas públicas não acompanham as necessidades destes sujeitos (Chahini, 2016).

A PNEE de 2008 reforça as orientações dadas no Aviso Circular nº 277/1996 e passa a contribuir com uma política de acessibilidade voltada à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial e/ou mobilidade reduzida. De acordo com a PNEE na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes (Brasil, 2008d).

Para que as políticas sejam implementadas é necessário que elas contemplem a acessibilidade nos processos de seleção, no PDI, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, nos serviços de atendimento ao público, na disponibilização de materiais pedagógicos, sobre os recursos acessíveis e, também, sobre o AEE (Brasil, 2013c).

As práticas inclusivas não são de interesse somente dos estudantes, mas também dos professores e gestores. Segundo os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (2013) os gestores devem inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, como forma de planejar e promover as mudanças requeridas na PNEE/2008, no Decreto da Acessibilidade nº 5.296/2004 e nos demais dispositivos legais. Um exemplo de implementação das IES são os núcleos de acessibilidade para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013c).

O PDI é um documento elaborado para um período de cinco anos, identifica as IES no que concerne sobre “sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (Sant’ana *et al.*, 2017, p. 11).

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PDI é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES e deve conter a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as estratégias para atingir suas metas e objetivos, a sua estrutura



organizacional, o Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, perfil do corpo docente, e as atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas ou que pretendem desenvolver (Brasil, 2006).

Um aspecto importante a se destacar, ainda, de acordo com o Decreto nº 5.773/2006, artigo 16-c, que regulamenta o SINAES é a respeito da educação de surdos no PDI. Segundo o decreto, deve conter o plano de promoção de acessibilidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida, por meio de mobiliários e equipamentos urbanos, dos serviços de transporte e, especificamente, em relação aos surdos, deve possibilitar nos meios de comunicação e informação serviços de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2006).

No PDI da UFPI/2015, lócus desta pesquisa, o intérprete de LIBRAS é citado dentro do tópico Plano de Acessibilidade, no subtópico Currículo, Comunicação e Informação, no qual está descrito que a

[...] garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistida e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de LIBRAS (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 357).

Pode-se considerar que as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental na UFPI ocorrem por meio desses diversos recursos citados no PDI/2015.

A respeito dos elementos constitutivos do PDI das instituições, o Decreto nº 9. 235/2017 cita alguns elementos essenciais, dentre eles estão: missão, objetivos e metas da instituição; organização didático-pedagógica; organização administrativa; infraestrutura física e instalações acadêmicas, dentre outros (Brasil, 2017).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior para os cursos de licenciatura. O artigo 1 da Resolução destaca sobre a constituição das diretrizes como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002b, p. 1).

Na Resolução CNE/CP nº 01/2002, o artigo 2 dispõe sobre a organização curricular das instituições e orienta a respeito da formação para a atividade docente

que deve dispor quanto ao ensino que vise à aprendizagem dos alunos, sobre o acolhimento e o trato à diversidade, o uso de tecnologias da informação, da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais inovadores (Brasil, 2002b).

No que diz respeito aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 determina que se deve considerar as competências necessárias para a atuação profissional e usá-las como norteadoras das propostas pedagógicas, dos currículos, das avaliações e na organização institucional. Para alcançar as competências, os conhecimentos exigidos deverão contemplar aspectos das culturas geral e profissional, além de “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002b, p. 3).

No âmbito da UFPI, os Projetos Pedagógicos dos Cursos são consolidados e atualizados, conforme a Resolução nº 278/2011 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX)/UFPI, por meio das atribuições acadêmicas de acompanhamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Universidade Federal do Piauí, 2011).

O PPC da UFPI, do curso de Letras-LIBRAS (2019) descreve algumas habilidades e competências a respeito do perfil do egresso. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o egresso do curso deve possuir um perfil profissional com:

Conhecimento e domínio das habilidades linguísticas de compreensão (escrita e sinalizada) e expressão (escrita e sinalizada) em situações de comunicação diversas; Competência no que diz respeito à seleção e elaboração de materiais de ensino-aprendizagem de LIBRAS como L1 e como L2, levando em conta a diversidade da demanda interessada; Domínio das metodologias de ensino-aprendizagem concentradas para o ensino de LIBRAS como L1 e L2; Capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos; Conhecimento seguro e profundo da língua brasileira de sinais, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 26).

Como parte da política de acessibilidade, a UFPI tem o Núcleo de Acessibilidade (NAU), o qual é vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), e tem como “finalidade garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de estudantes público alvo da educação especial (deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação)” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 64).

Para sua validação, o NAU precisou ser estruturado, considerando alguns eixos, conforme descrito no Documento Orientador do Programa Incluir:

O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com as áreas de tecnologia assistiva (Brasil, 2013a, p. 357).

Conforme descrito no documento Orientador do Programa Incluir, é importante que haja a transversalidade entre as áreas de pesquisa, que considerem o desenho universal e as tecnologias assistivas, respeitando assim as particularidades dos discentes (Brasil, 2013a).

O NAU/UFPI atende estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e os seus auxiliares. No atendimento aos discentes surdos, o NAU desenvolve três momentos didáticos-pedagógicos: AEE em LIBRAS (exploração em LIBRAS do conteúdo trabalhado em sala); AEE de LIBRAS (ensino de LIBRAS, incluindo a criação de sinais para termos científicos, conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes); ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (Universidade Federal do Piauí, 2015). Para materializar suas ações, destina parte dos recursos recebidos do Programa Incluir para a “aquisição de equipamentos e tecnologias específicas e para pagamento de bolsas/auxílio, direcionados ao estudante [...] que presta auxílio acadêmico a um estudante que apresente necessidades especiais” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 166).

Existem vários auxílios financeiros na UFPI, acerca da temática relacionada a esta pesquisa, vale destacar: Bolsa de inclusão social (BINCS) e Bolsa de Inclusão Social para Estudantes Surdos (BINCS-ES), ambas são no valor de R\$ 400 reais (quatrocentos reais) e diferem pelos discentes que a recebem. A primeira é destinada a um estudante que presta auxílio para outro estudante com necessidade educacional especial como deficiência auditiva, cegueira ou outras. Já a segunda, é destinada ao aluno que presta auxílio a outro estudante com surdez e, especificamente neste caso, ele deverá ter habilidades em LIBRAS. Para isso, os alunos auxiliares devem ter disponibilidade de horário (12h por semana) e estar regularmente matriculado na UFPI (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

Considerando as informações dadas neste tópico relativas à educação especial e inclusiva, aos tipos de acessibilidades destacadas na pesquisa, a definição e utilização de tecnologia assistiva, do desenho universal e sobre os documentos oficiais da UFPI que descrevem as práticas pedagógicas dos docentes, a estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e os auxílios financeiros disponíveis para os alunos surdos na UFPI, o próximo tópico será voltado especificamente para as práticas pedagógicas dos docentes na educação superior.

### **2.3 Práticas pedagógicas dos docentes na Educação Superior**

As práticas pedagógicas dos professores estão atreladas a estudos teóricos e práticos, como citaram Minetto *et al.* (2010) e unidos às práticas está a utilização de recursos materiais que servem de suporte para a concretização das atividades propostas. Por isso, faz-se a seguir a apresentação de documentos e pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas utilizadas na educação superior.

Quando se trata de educação de pessoas com deficiência e, neste caso, a educação dos surdos, não há como fugir da discussão sobre a prática pedagógica dos docentes em relação às turmas com discentes surdos. De acordo com Franco (2015), para a prática educativa docente ser considerada prática pedagógica, a mesma precisa incorporar a reflexão contínua e coletiva, ser intencional, reflexiva a fim de garantir que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens (Franco, 2015).

Para Minetto (2010), o professor tem sua ação pedagógica ligada a um processo contínuo de tomada de decisões que dependem de seus saberes e atitudes os quais, unidos à sua forma de olhar o mundo, correlacionem teoria e prática, ou seja, o que se espera e o que é vivido.

Minetto (2010) discute, também, sobre as mudanças que acontecem nos ambientes educacionais que deixam o professor inseguro, pois vão desde modificações pedagógicas às práticas de ensino com alunos com dificuldades de aprendizagem, o que se agravou com a inclusão escolar que, na maioria dos casos, privilegia a homogeneidade e associa a deficiência à falta de habilidades e

conhecimento, levantando mais uma vez um ponto de questionamento sobre a prática do professor, se ela é adequada ou não.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 do MEC trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior dos cursos de licenciatura, dispõe sobre a formação comum e a formação específica dos professores, as quais são vistas como grandes desafios ao articularem as competências comuns aos professores da educação básica e as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar (Brasil, 2001).

Em decorrência da organização curricular dos cursos que os professores serão preparados, há a necessidade de incluírem temáticas relacionadas com as questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como a sua dimensão prática, a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, além de opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos, incluindo práticas relacionadas à educação especial (Brasil, 2001).

Nota-se que os professores formados em licenciatura devem ter acesso a áreas de formação específica na graduação e que isso deve ser possibilitado pelas instituições de educação superior (Brasil, 2001).

Ferrari e Sekkel (2007) trazem uma perspectiva que também envolve a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior com o apoio institucional e a necessidade de mudanças nos objetivos, nos modos de avaliação, na

[...] flexibilização do currículo, onde o professor possa contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas sobre a inclusão (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 644).

A respeito dessas flexibilizações de que tratam Ferrari e Sekkel (2007), o PDI (2015-2019) da UFPI, trata sobre a organização didático – pedagógica da instituição e da flexibilidade dos “componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p 177-178).

Magalhães (2013) discute a dimensão curricular da prática pedagógica docente, ressaltando que a adaptação curricular viabiliza a flexibilização da prática pedagógica que valorize os potenciais dos alunos. Destaca, também, que as

demandas dos alunos com deficiência nas universidades podem ser atendidas em ambientes diferenciados, como a sala de apoio pedagógico ou em ambientes mais específicos. Porém, a sala de aula é o ambiente primordial para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem sob gestão dos professores. Isso reflete na ação do professor de organizar as estratégias de mediação de contato do conteúdo para todos os alunos. Assim, acrescenta que:

[...] realizar adaptações não invalida a busca de estratégias para pensarmos acerca das interações sociais estabelecidas pelos alunos com deficiência no Ensino Superior. A presença desses alunos na universidade coloca (ou deveria colocar) em *xeque* as concepções estereotipadas de deficiência que tendem a enfatizar os rótulos [...] (Magalhães, 2013, p. 55).

Furlan *et al.* (2020), em uma pesquisa sobre a formação e experiências de docentes relacionadas à inclusão na educação superior, mostra que são necessárias mudanças no ambiente educacional, de modo a respeitar as características individuais de cada sujeito e uma formação de professores atenta às condições dos alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE).

A formação pedagógica deve ser “uma ação institucional que busca envolver toda a comunidade acadêmica nas discussões sobre as práticas educacionais voltadas para a inclusão” (Furlan *et al.*, 2018, p. 422). Ressalta-se a importância de formações dentro dos departamentos e em todos os setores da universidade para que os alunos sejam assistidos na educação superior.

A presente pesquisa foi realizada com 18 (dezoito) professores de cursos de licenciatura. Destes, 15 (quinze) docentes citaram que não tiveram formação específica para atuar em turmas com discentes com alguma deficiência ou NEE e que cursos ou formações deveriam ser organizadas pelas instituições, conforme o Parecer nº 009/2001 do CNE/CP, não só quando houvesse a necessidade, mas como forma de antecipar a realidade inclusiva (Furlan *et al.*, 2018).

O capítulo 5 da Norma Brasileira nº 15599/2008 trata das diretrizes para a comunicação na prestação de serviços na Educação, que segundo a NBR, “as escolas devem prover recursos materiais e tecnologias assistivas que viabilizem o acesso ao conhecimento” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008, p. 8), tais como

f) aparelhos de TV, com dispositivos receptores e legenda oculta e audiodescrição e tela com dimensão proporcional ao ambiente, de modo a permitir a identificação dos sinais, sejam das personagens, do narrador ou do intérprete de LIBRAS, nas aulas coletivas; h) sistema de legendas em texto, por estenotipia, reconhecimento de voz, ou outro, para aulas do

ensino médio e /ou superior (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008, p. 8).

Deve ainda prover as necessidades de alunos com deficiência de comunicação (sensorial, cognitiva, dificuldade de fala e coordenação motora), equipe profissional com profissionais que leem e escrevem em braile; ser fluente em LIBRAS e/ou LIBRAS tátil; viabilizar aulas em LIBRAS, na educação infantil e no ensino fundamental; viabilizar aulas para surdo-cegos e alunos com múltiplas deficiências; interpretar em LIBRAS as aulas dos ensinos médio e superior (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008).

Dentre outros pontos abordados na NBR nº 15599/2008 estão o acervo bibliográfico e os recursos didáticos, conforme descritos a seguir

5.3.2.2 O acervo bibliográfico das escolas infantis, de nível médio ou superior deve ter disponíveis livros digitalizados, em formato digital, que possam ser processados por sistemas de leitura e ampliação de tela.

5.3.2.3 Os recursos didáticos, instrucionais e metodológicos devem contemplar todas as formas de comunicação: visual, oral, descritiva, gestual, sonora etc., com uso de material concreto e tangível sempre que necessário (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2008, p. 9).

Observa-se a necessidade da adequação dos recursos didáticos e do acervo bibliográfico referente às especificidades do público das instituições, pois essa variedade nos recursos é necessária para contemplar o público diversificado das instituições.

Alba (2006, p. 132) diz que “as tecnologias podem contribuir para tornar efetivo o direito de participar nos contextos sociais e culturais, escolares e profissionais, especialmente quando são utilizados para dar respostas à diversidade”. Corroborando com a afirmativa anterior, Cool e Monereo (2008, p. 70) afirmam que “estudar com a incorporação das TIC nos processos formais e escolares de ensino e aprendizagem pode modificar as práticas educacionais”.

Stumpf (2008) enfatiza o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos. Para a autora, as tecnologias são

[...] vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, a TV, oportunizam e motivam essas participações. Podemos inferir que as tecnologias referidas foram utilizadas como ferramentas pedagógicas surdas, nas escolas pioneiras, pois o ensino em LIBRAS que precisa utilizar o retroprojetor facilita aprender a língua de sinais (Stumpf, 2008, p. 16).

Ansary (2009) traz uma perspectiva mais ampla sobre a trajetória escolar dos alunos surdos e a sua relação com a Educação Superior. Na sua dissertação

utilizou a pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada realizada com discentes surdos, buscou conhecer sobre o desenvolvimento acadêmico, os desafios e as possibilidades encontradas no Ensino Superior. A entrevista foi dividida em eixos temáticos, dentre eles o mais significativo para esta pesquisa está relacionado ao ingresso e a permanência do aluno surdo no ensino superior. Mais especificamente sobre a permanência dos alunos surdos, destaca-se o serviço do núcleo de apoio, a acessibilidade comunicacional, a mediação no processo de ensino e aprendizagem e os recursos didáticos pedagógicos.

Os núcleos de apoio “são espaços que visam dar suporte aos alunos com NEE, bem como criar estratégias para garantir o acesso e a permanência destes alunos ao Ensino Superior” (Ansay, 2009, p. 85). Ainda segundo a autora, esses núcleos são formados por uma equipe multiprofissional constituída por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de LIBRAS, técnicos administrativos que promovem cursos de LIBRAS, cursos e eventos para a comunidade acadêmica e a sociedade.

Sobre a acessibilidade nas comunicações Ansay (2009) destaca a presença do intérprete de LIBRAS, a avaliação que considere as diferenças linguísticas dos discentes surdos, e o reconhecimento da língua de sinais.

Considerando os materiais didático-pedagógicos utilizados no Ensino Superior, os alunos que participaram da pesquisa citaram o uso do Power Point e quadro de giz para fazerem esquemas e anotarem os tópicos principais das aulas, registrarem a data das provas, citaram, também, a utilização do computador para o visionamento de vídeos e filmes que devem conter legendas; trataram da utilização de xerox e apostilas e sobre a orientação do docente quanto aos títulos dos textos e as páginas que trabalharão nas aulas (Ansay, 2009). Assim, nota-se que a autora destaca aspectos das acessibilidades comunicacional e instrumental.

Aproveitando o ensejo de Ansay (2009) ao tratar sobre o profissional intérprete de LIBRAS, considera-se a Lei 12.319/2010 que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS, no artigo 2º dispõe que ele terá “competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010b) e o Decreto nº 5.626/2005, que dispõe em seu capítulo V, artigo 17 que 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” (Brasil, 2005a).

Segundo Fernandes (2012, p. 121) “a atuação do profissional intérprete caracteriza suporte pedagógico, e não exercício de docência; portanto a responsabilidade pela aprendizagem do aluno é do professor regente”.

Daroque (2011) traz uma discussão sobre as condições oferecidas aos alunos surdos que frequentam o ensino superior e buscam contribuir para que sua experiência acadêmica tenha maior qualidade, visto que as mudanças propostas pela política oficial para a educação de surdos em todos os níveis não estão, ainda, efetivamente implantadas nem as instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses alunos.

O objetivo de sua pesquisa foi analisar os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que o surdo encontra no seu cotidiano de estudo. A pesquisa é qualitativa e os participantes foram quatro alunos surdos e seis professores que lecionam disciplinas diversas para esses alunos em duas universidades. Os instrumentos de coleta de dados utilizados com os alunos foram as entrevistas semiestruturadas, realizadas em LIBRAS, de forma presencial com o apoio de intérpretes, vídeogravadas e, posteriormente, traduzidas para o Português. Com os professores, as entrevistas aconteceram por meio da internet, utilizando e-mail e Messenger com videoconferência (Daroque, 2011).

Daroque (2011) ressalta inicialmente as dificuldades dos docentes e a surpresa em ter alunos surdos em suas turmas. Os discentes surdos citam que alguns docentes não consideram suas necessidades linguísticas, os conteúdos são ditados ou escritos no quadro, algumas aulas são sempre orais e sem a utilização de recursos visuais. Relatam, ainda, que os docentes não fazem sequer pequenas mudanças em sua prática e citam a questão do deslocamento em sala de aula pelos docentes que torna impossível, ao surdo, poder olhar para o professor e para o intérprete.

A respeito das aulas e dos recursos didáticos, os professores descrevem que após serem avisados sobre terem alunos surdos e com os decorrer das aulas eles possibilitam a organização de trabalhos mais direcionados aos conteúdos vistos em sala de aula, explicam o texto mais de uma vez para que o intérprete possa dar o suporte na tradução, fazem dinâmicas em grupos, desenhos, escrevem no quadro,

expõem o conteúdo por meio de Power Point, ficam mais tempo após o término das aulas para tirarem dúvidas, organizam seminários, microaulas, utilizam imagens para facilitar a associação de conteúdos e, após a avaliação escrita, possibilitam que o discente surdo explique em língua de sinais o que redigiu (Daroque, 2011).

Já os discentes sobre os pontos positivos da prática docente relatam que alguns docentes se propuseram a estudar sobre a LIBRAS e as necessidades educacionais dos surdos, buscando entender as suas demandas visuais e se relacionar de forma mais adequada. Eles também começaram a aceitar a intermediação do intérprete para orientações adicionais, e leitura de avaliação escrita (Daroque, 2011).

Os resultados mostram que, além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos refere-se às dificuldades na leitura e na escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos. Os professores parecem desconhecer as peculiaridades da condição bilíngue do aluno. A maior parte deles mostra-se disposta a receber apoio para adaptações e alternativas didáticas (Daroque, 2011).

Quanto às possibilidades de solução dos problemas, os dois grupos de entrevistados referem-se ao âmbito de atuação do intérprete e do papel do coordenador, sem, no entanto, cobrar compromissos institucionais de projetos de maior alcance (Daroque, 2011).

A pesquisa de Chiacchio (2014) teve como objetivo evidenciar os saberes fundamentais na formação do professor do ensino superior brasileiro que atua junto a alunos surdos em sala de aula. Os pressupostos metodológicos utilizados na pesquisa direcionam-se pela abordagem qualitativa. Os procedimentos técnicos para delineamento do estudo basearam-se na pesquisa bibliográfica, apoiada na análise de documentos nacionais e internacionais sobre a temática, além do levantamento de dados qualitativos, entrevistas individuais com os professores que possuem alunos surdos em sala de aula.

Chiacchio (2014), por meio das entrevistas realizadas com os docentes de alunos surdos, demonstra que ao serem questionados sobre a melhor maneira de promover a educação de alunos surdos, alguns docentes não se posicionam sobre a temática, outros apontam o intérprete como elemento necessário para essa

promoção, levando a verificar a presença da acessibilidade comunicacional, mesmo que involuntariamente. No geral, os docentes questionados não sabem como promover verdadeiramente a aprendizagem dos alunos surdos.

A maioria dos participantes da pesquisa mencionada, ao serem questionados sobre a necessidade de adaptação metodológica e atitudinal na aula que é ministrada para surdos e ouvintes, relatam que não necessitam de adaptação, grande parte deles confia no intérprete e nunca o questionou sobre essas adaptações (Chiacchio, 2014).

Chiacchio (2014) questiona os docentes sobre a vontade e necessidade de uma capacitação em LIBRAS; dos 15 (quinze) participantes, 9 (nove) disseram que quem deve saber sobre a LIBRAS é o usuário da língua. Neste caso, os alunos surdos acham a língua interessante, mas não encontram tempo para essa formação, e apenas 5 (cinco) querem fazer o curso. Sobre o papel da instituição em relação à inclusão e promoção da aprendizagem do aluno surdo, os docentes relatam a criação de um grupo de trabalho organizado para transformar a avaliação adaptada em português, de uma forma que o aluno compreenda, relataram que existe bolsa de estudos e que também promoveram um curso de LIBRAS para professores.

Os docentes relataram que a qualidade de aula para surdos e ouvintes é diferente, e que em relação aos surdos a didática precisa ser revisada, pois muitas vezes, ela não atende o aluno surdo, demonstrando assim a necessidade de repensarem a acessibilidade metodológica de suas aulas. Os professores enxergam os intérpretes como responsáveis por traduzir os conteúdos e ensinar a língua dos surdos (Chiacchio, 2014).

A pesquisa de Chiacchio (2014) revela que a prática pedagógica precisa ser desenvolvida com a participação e a capacitação ativa dos envolvidos: professores, alunos, coordenação e que as políticas nacionais devem ser efetivadas; que é necessário a valorização da Língua de Sinais e, principalmente, que há necessidade de mudanças nos âmbitos arquitetônico, atitudinal, metodológico, comunicacional e instrumental.

Rangel (2015) traz em sua pesquisa a contribuição sobre a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense (UFF). Teve como objetivo investigar o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na UFF, por meio das experiências relatadas sobre os alunos a respeito das acessibilidades física e atitudinal na instituição.

Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com 10 alunos com deficiência que variavam entre surdez, cegueira, deficiência física e 2 funcionários da UFF (uma funcionária da Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF e um gestor da UFF) e a análise das entrevistas teve como base a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Dentre as conclusões da autora, a partir da pesquisa realizada, destaca-se a necessidade de consolidação das políticas de inclusão. Além disso, ressalta que entre servidores e estudantes, o diálogo seja possível para o fortalecimento da proposta inclusiva, e assim os alunos permaneçam e se desenvolvam na instituição de formas crítica e democrática.

Rangel (2015) faz um estudo aprofundado sobre o Programa Incluir que é uma política de inclusão para pessoas com deficiência no Ensino Superior, além de destacar os tipos de acessibilidades apontadas nos Referenciais de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior (Brasil, 2013c). Neste ponto, a presente pesquisa e a pesquisa de Rangel (2015) coincidem, ao tratarem sobre as acessibilidades nas instituições de ensino superior. Porém, a autora vai destacar as acessibilidades física e atitudinal, enquanto este trabalho discute os aspectos das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental.

A pesquisa de Varela (2017) buscou analisar as práticas pedagógicas bem sucedidas na Educação Superior na compreensão de estudantes surdos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de campo, tendo como participantes 10 (dez) estudantes surdos de diversos cursos de graduação. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas em LIBRAS e transcritas em Língua Portuguesa e analisados por meio da técnica da análise de conteúdo e organizadas em categorias, dentre elas: práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias da educação e práticas pedagógicas que envolvem LIBRAS.

Varela (2017) faz uma contextualização histórica sobre a Educação Inclusiva no Brasil, sobre os saberes docentes e a formação dos professores para atuarem na Educação Especial. A respeito dos materiais didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas destaca o uso de imagens, projetor, uso do quadro, de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de Sistema de Diário de Classe-DION, materiais com legenda e alguns aplicativos acessíveis para a interação de surdos e ouvintes, que são oferecidos em versões para celulares, tablets e computadores como estratégia para o ensino de discentes surdos.

Apresenta como conclusão que as práticas pedagógicas bem sucedidas, na visão dos alunos surdos, são aquelas relacionadas à aproximação e comunicação dos professores com os estudantes, bem como a utilização de estratégias didático-pedagógicas que garantem a aprendizagem de estudantes surdos (Varela, 2017).

Corroborando com esse aspecto de aproximação e comunicação dos docentes com os discentes, Rosa (2008) descreve que a maioria dos docentes teve uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo e falante da sua mesma língua, o Português. Porém, quando chegam nas instituições de ensino, muitas vezes, deparam-se com alunos surdos, sinalizantes, que tem uma língua diferente da sua e que não reconhecem a escrita da língua portuguesa e essa situação, torna-se uma problemática para docentes de turmas com discentes surdos.

Reforçando com a temática sobre a Língua de Sinais nos procedimentos de ensino, Witkosk (2012, p. 83) destaca o papel fundamental que ela exerce “no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e psicológico dos sujeitos surdos, e o quanto esta possibilidade só se realiza plenamente em um ambiente linguístico natural”. O que ratifica a necessidade de utilização da língua de sinais com discentes surdos e o reconhecimento da sua importância pelos membros da comunidade acadêmica.

Sobre a relevância do papel docente na prática educativa bilíngue, Correia e Neves (2019) destacam que o docente deve trazer para a sua prática a valorização da diferença linguística dos discentes surdos. Neste caso, devem pensar e inserir nas práticas os recursos visuais e o texto imagético, para que a aprendizagem do discente surdo se constitua.

Galvão (2017), na sua pesquisa, tem como objetivo investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma Instituição de Ensino Superior. Dentre os objetivos específicos estão: examinar as normativas internas da IES investigada que orientam a permanência de discentes surdos; investigar as condições de permanência e apropriação dos conhecimentos curriculares e analisar as práticas pedagógicas dirigidas às demandas educacionais e linguísticas da estudante, nessa universidade.

A respeito da metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou dois estudos: um documental e um estudo de natureza descritiva, por meio

de um estudo de caso sobre a instituição em relação ao acesso e permanência da discente surda, com aplicação de entrevistas semiestruturadas junto aos professores. Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia da produção de sentidos e práticas discursivas proposta por Spink (Galvão, 2017).

A respeito do processo pedagógico, Galvão (2017) revela que a aula expositiva é a mais presente e que os recursos tecnológicos e visuais são mencionados em apenas duas disciplinas da instituição. As avaliações foram consideradas classificatórias e, também havia a utilização de seminários, provas escritas e orais.

Os resultados revelam que apesar do ingresso, inúmeros entraves acarretam o prejuízo formativo e a permanência da estudante surda na Instituição de Ensino Superior (IES). Os docentes necessitam de orientações sobre as diferenças políticas, linguísticas e culturais para compreender e trabalhar com essa nova premissa e apesar da falta de habilidade demonstraram abertura para receber os direcionamentos a respeito do ensino e aprendizagem da discente surda (Galvão, 2017).

Ribeiro (2017) em sua pesquisa tem como objeto investigar as percepções de estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas utilizadas que favorecem o seu processo de permanência na Educação Superior. A investigação foi desenvolvida junto a estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), matriculados no Curso de Letras LIBRAS – Língua Estrangeira. A pesquisa é de natureza qualitativa, estudo de caso e o instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada.

A autora Ribeiro (2017) destaca estudos sobre a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos e a mediação pedagógica, realizada pelo próprio docente da sala de aula como forma de favorecer a aprendizagem do estudante surdo na educação superior. Ressalta alguns recursos que servem de subsídios para o estudante surdo, como: filmes, documentários e outros recursos que facilitem a compreensão do conteúdo vinculados a textos escritos em Língua Portuguesa. Trata, também, do atendimento especializado que pode criar mecanismos para filmagem dos textos em Língua de sinais.

Ribeiro (2017) evidencia, ainda, alguns instrumentos e estratégias, tais como: SIGNSIM, ferramenta que serve de auxílio à aprendizagem da LIBRAS tanto para surdos, quanto para ouvintes. Salientou também que a própria UFRB criou um

documento com estratégias e orientações a respeito da educação de discentes surdos para ser divulgado aos docentes. E citou outros recursos como: aparelhos de amplificação sonora, implante coclear, materiais com acessibilidade em LIBRAS, MSN, Skipe, Facebook, Instagram, computador, celular, avatares em 3D, dicionários digitais de Língua de Sinais, softwares de comunicação, a exemplo do Hand Talk, ProDeaf, Rybená e V LIBRAS, recursos de legendas em vídeos e filmes *Closed Caption*.

Os resultados mostram que a UFRB desenvolve ações visando à garantia de direitos dos estudantes surdos por meio de normativas institucionais, realização de cursos para intérpretes de LIBRAS e estratégias que envolvem, também, o uso dos recursos didáticos de natureza visual, comunicação entre professor e aluno, utilização de dicionário em aula, e tempo ampliado para busca de novos vocabulários e trabalhos em grupos (Ribeiro, 2017).

Nota-se que Galvão (2017), Ribeiro (2017) e Varela (2017) trazem em suas pesquisas instrumentos utilizados na prática pedagógica que colaboram para o desenvolvimento da acessibilidade instrumental, facilitando assim o desenvolvimento dos discentes surdos das instituições de educação superior.

Corroborando com a temática, Lima (2018) em sua pesquisa, cujo objetivo visou entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sistematizada a partir da Análise de Conteúdo por categorias temáticas e nos discursos dos sujeitos pesquisados, a partir de entrevista e questionário. Os participantes da pesquisa foram docentes que atuaram com acadêmicos surdos entre 2010 e 2016 e estudantes surdos usuários da língua de sinais.

Lima (2018) discute as estratégias de ensino utilizadas para concretizar a educação inclusiva nas classes de educação superior. Os alunos surdos que participaram da pesquisa demonstraram a necessidade de aulas mais acessíveis, com a utilização de atividades práticas e mais visuais. Relatam, também, o desejo que seus professores saibam alguns sinais básicos, a fim de possibilitar uma comunicação diretamente com eles, além da participação do intérprete.

A respeito das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, os discentes sugerem a utilização de algumas estratégias como: filmes com legendas,

uso do quadro, imagens, projeção em slides, atividades práticas, disponibilização de materiais impressos, além do uso do ambiente virtual de aprendizagem (Lima, 2018).

Confirmando o que destaca Lima (2018) sobre a valorização dos aspectos visuais por meio dos diversos recursos citados, Skiliar (2013, p. 28) salienta que “a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Lima (2018) trata também do Referencial das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) o qual demonstra que os indivíduos não têm a mesma compreensão da realidade, pois há diversos fatores que influenciam na maneira como aprendem e, principalmente, da forma que são estimulados.

Os resultados apontam para a necessidade de mudanças na maneira de ensinar, nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores e na falta de ações além da sala de aula que compreendam as mudanças atitudinais, comunicacionais e as relações entre surdos e ouvintes. Outro ponto ressaltado pela autora está relacionado à aprendizagem de os surdos recair apenas sobre as estratégias de ensino associadas às habilidades cognitivas dos estudantes e não no papel da instituição de favorecer o ingresso e a permanência desses discentes na Educação Superior (Lima, 2018).

Costa e Santos (2018), a respeito da educação dos surdos destacam características relativas às adaptações curriculares, quando diz que para o aluno surdo ser incluído é necessário propiciar um currículo pensado e elaborado para favorecer a aquisição da língua de sinais, antes do contato com a língua portuguesa para que seja alfabetizado em sua língua materna e exemplificam a utilização de materiais didáticos como as coleções de CDs Rom disponibilizados nas escolas, vídeos em LIBRAS, avatares em 2D e 3D e livros digitais.

Ratifica com a temática sobre adequações curriculares das IES e as reflexões e revisões a que elas deverão ser submetidas, Chahini (2016, p. 160) destaca que “as adequações curriculares são possíveis respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a alcançar todos os alunos, e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais específicas”.

Tamalg (2018) traz um olhar mais direcionado para a Avaliação da aprendizagem de alunos surdos em um Curso de Graduação em Letras – LIBRAS.



O objetivo geral da pesquisa foi investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos matriculados no Curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal do Ceará (UFC). O método de pesquisa foi o qualitativo, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e questionários mistos, utilizando a análise de conteúdo de Bardin. Constou de 13 (treze) participantes: 6 (seis) alunos surdos, 6 (seis) professores e 1 (uma) coordenadora.

Na opinião dos alunos entrevistados, para que uma avaliação seja apropriada à sua condição, eles propõem mais tempo para a realização das avaliações; tornar as avaliações mais visíveis; que os professores dominem melhor a LIBRAS para não depender tanto de um intérprete. Ademais, consideram importante que o professor perceba as dificuldades do aluno, para, assim, tomar decisões corretas em sua prática em sala de aula, além de sugerirem que os textos em Língua Portuguesa sejam traduzidos e menores (Tamalg, 2018).

Já na visão dos professores o objetivo da avaliação é o de realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo, para depois intervir em benefício da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos do Curso de Letras – LIBRAS da UFC são: trabalhos em grupo; visitas às escolas; provas em LIBRAS e seminários. Os resultados revelam que com a formação docente adequada para educar o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem se alinha com as gerações mais atuais da avaliação educacional e da avaliação inclusiva (Tamalg, 2018).

Os resultados revelaram que, com a formação docente adequada para educar o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem se alinha com as gerações mais atuais da Avaliação Educacional e da Educação Inclusiva. As sugestões obtidas apontam para a importância de investimento em mais recursos tecnológicos. As dificuldades da avaliação apresentadas pelos alunos se ordenam com dificuldades também apresentadas pelos professores, como o uso da Língua Portuguesa como segunda língua (Tamalg, 2018).

As instituições federais de ensino, segundo o Decreto nº 5.626/2005, devem garantir o atendimento educacional especializado, obrigatoriamente, para as pessoas surdas por meio da adoção de

VI - Mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e

reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005a, p. 3).

A avaliação da aprendizagem em âmbito institucional da UFPI é implementada pela Resolução nº 177/2012 – CEPEX que verifica o rendimento escolar no âmbito da UFPI. Segundo a citada Resolução, a “verificação do rendimento acadêmico é feita por período letivo, em cada disciplina, compreendendo a apuração da assiduidade e a avaliação do aproveitamento acadêmico” (Universidade Federal do Piauí, 2012, p. 228).

Particularmente, no Curso de Letras – LIBRAS, a Resolução nº 177/2012 CEPEX-UFPI, Título VIII indica vários direcionamentos presentes do artigo 101 ao 118. No documento em questão, a avaliação da aprendizagem é entendida como

[...] parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do curso de letras - libras, devendo, portanto, ser realizada de forma contínua, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, visando à tomada de decisão em relação à consecução dos objetivos propostos e envolvendo também o julgamento do aluno sobre sua própria aprendizagem, sempre que possível (Universidade Federal do Piauí, 2012, p. 74).

Já no Regulamento Geral da Graduação da UFPI (2018), é assim descrita

Art. 99. Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo formativo de diagnóstico, realizado pelo professor, sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como sobre os conhecimentos por estes adquiridos (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 23).

Outra normativa referente à avaliação da aprendizagem na UFPI é a Resolução nº 076/2019 – CEPEX, que especifica as responsabilidades da instituição com o atendimento do PAEE, por meio da disponibilização de recursos didático-pedagógicos e serviços de apoio adequados, adaptação e/ou flexibilização de atividades pedagógicas e avaliativas, estendendo até 50% a mais do tempo estipulado para a atividade avaliativa, dentre outros direcionamentos (Universidade Federal do Piauí, 2019b).

Witkosk (2012, p. 87) pesquisou sobre o formato das avaliações adequadas na visão dos próprios surdos e os relatos de experiências demonstram que as avaliações em

[...] formato de filme com as questões sinalizadas, se constitui num símbolo que condiz absolutamente com a proposta de que a LIBRAS no ensino bilíngue, para os surdos, constitui-se como primeira língua e, portanto, deve ser a língua de instrução e, por consequência óbvia, também de avaliação.

Ainda sobre a temática da avaliação, Magalhães (2013, p. 55) destaca que a elaboração de outras formas de avaliação, a elaboração de materiais didáticos diferenciados não

[...] implicam na redução da qualidade do ensino organizado pelo professor, mas na perspectiva de que no espaço da sala de aula podem acontecer momentos em que os critérios técnicos preestabelecidos não atendem à dinâmica das relações de ensino-aprendizagem.

Já a Lei nº 13.146/2015 ou LBI, artigo 30, inciso V, destaca uma característica em relação à “dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (Brasil, 2015a).

A respeito dos procedimentos avaliativos e de como devem ser elaborados e corrigidos, Chahini (2016, p. 86) “ênfatiza que as avaliações das pessoas surdas devem ser elaboradas e corrigidas por especialistas com conhecimentos teórico-práticos sobre deficiência auditiva e em LIBRAS”.

Brazoroto e Speri (2013, p. 145) destacam que os docentes devem estar atentos para o fato de que “artigos, preposições, pronomes, advérbios, palavras de função podem ser omitidas na escrita de alunos com deficiência auditiva”. Por isso, a importância de os docentes conhecerem as especificidades linguísticas de seus alunos e buscarem recursos e apoios educativos que os auxiliem em sua prática docente.

Barboza (2019) chama atenção para as atividades realizadas com os discentes surdos, de como ocorre a leitura e construção de textos escritos em português por eles, e ao fato da sua diferença linguística exigir formas de avaliação organizadas especificamente para esses discentes. Ela descreve que as avaliações unificadas são resultado de atividades feitas para ouvintes e que realizá-las em LIBRAS não é algo que as instituições se propõem, mesmo sabendo que essa é a melhor forma de avaliar os conhecimentos dos discentes surdos. Outro ponto levantado por ela, é o fato de o resultado negativo das avaliações feitas em língua portuguesa, ser direcionado para as dificuldades que as pessoas surdas têm com a língua e não com a forma de abordagem das avaliações.

Gonçalves e Festa (2013, p. 2) relatam que “a presença de discentes surdos em sala exige que o professor reconheça a necessidade de elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de

aprendizagem deste aluno surdo”, corroborando com o disposto anteriormente por Barboza (2019) e Chahini (2016).

Capelli *et al.* (2019) destacam alguns pontos referentes às abordagens educacionais que os surdos foram submetidos, cita a relevância da presença dos intérpretes e como o professor deve se posicionar em relação ao seu aluno surdo tanto no âmbito de postura, posicionamento na sala de aula e sua fala, situação na qual o professor não poderá falar enquanto escreve, pois assim o discente surdo não conseguirá fazer leitura labial.

Também destacam Capelli *et al.* (2019) os aspectos arquitetônicos da sala de aula, como a distância que o docente deve ficar em relação ao discente surdo, a luminosidade da sala e que deverá evitar a poluição visual e os ruídos. Ressaltam o uso de alguns aplicativos úteis para a vida diária de surdos e ouvintes como os que fazem a conversão de voz em texto, a exemplo do *Google Voice* e *Speech Texter*, aplicativos de transcrição como: *Transcriber for WhatsApp*, aplicativos de tradução a respeito do V LIBRAS, *HandTalk* e *Giulia*, e os mais comuns, aplicativos de conversação como: o *WhatsApp*, *IMO*, *Telegram* e *Skipe* (Capelli *et al.*, 2019).

Pletsch *et al.* (2020) destacam que os materiais didáticos a serem utilizados nas atividades de ensino são de responsabilidade do professor e que devem ser enviados à equipe de Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais com antecedência, para que eles consigam traduzir os materiais para a LIBRAS. Um outro ponto destacado pelos autores é a utilização de estratégias e recursos que favoreçam aos estudantes surdos com a valorização dos recursos visuais como: imagens, palavras-chave, gráficos, tabelas, esquemas e fluxogramas, entre outros (Rodrigues, 2019).

Barboza (2019, p. 81) narra que a questão da visualidade dá base à Pedagogia Surda, mas para que ela seja completa deve ser “acompanhada do aspecto linguístico próprio dos estudantes surdos, que dê condições de interações dialógicas que insiram no processo educacional contextos significantes e singulares da vida desses alunos”.

Os recursos visuais são fundamentais nas estratégias de ensino para discentes surdos, e para que essa funcionalidade seja possível os docentes deverão compreender a cultura surda, por meio de vivências nas comunidades surdas (BARBOZA, 2019), uma vez que,

Essas experiências são de grande importância para a construção de estratégias para o ensino de surdos, pois dão a dimensão do que representa a visualidade para essas pessoas, levando a uma maior exploração dos recursos visuais, da língua de sinais e dos diferentes elementos visuais disponíveis (Barboza, 2019, p. 73).

Segundo Dorziat (2009, p. 73) a forma “víscuo-espacial de apreensão e de elaboração de conceitos é um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda”.

Pletsch *et al.* (2020, p. 44) descrevem como os docentes de estudantes surdos devem planejar sua atividade com algumas orientações: por meio de materiais acessíveis que estejam traduzidos ou interpretados em LIBRAS; uso de sites ou ambientes virtuais que agregam avatares de LIBRAS; considerar o Português a segunda língua e dar a eles a possibilidade de se expressarem por meio da “adoção de plataformas que permitam o envio de vídeos e mensagens escritas”, utilizando sua língua materna, contar com a presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), com vídeos legendados, dentre outros recursos.

Pletsch *et al.* (2020) descrevem vários recursos tecnológicos para serem utilizados com os discentes surdos e ouvintes e dentre eles estão: VideoVant que possibilita o acréscimo de anotações e comentários a vídeos hospedados na web ou no *YouTube*; Volume Master e Sound Amplifier que amplificam o volume do Youtube e em smartphones e tablets, respectivamente; *YouTube CC* que insere legendas em vídeos do *YouTube* por meio do *YouTube Studio*. Exemplificam, também, a utilização do aplicativo de transcrição instantânea que converte a voz em texto de forma gratuita e em tempo real; o Hand Talk que traduz textos e áudios para a LIBRAS e para a Língua Americana de Sinais (ASL) por meio de um intérprete em 3D e o V LIBRAS que é um tradutor do Português para a LIBRAS, possui um conjunto de ferramentas computacionais de transição automática para a LIBRAS.

Outras ferramentas tecnológicas que facilitam a comunicação entre docentes e discentes, especialmente em aulas remotas é o *Google Meet* e o *Gloogle Cassroom*. O *Gloogle Meet* é um recurso ideal para vídeo chamadas e ligações seguras. Esta plataforma utiliza as mesmas proteções do Google para preservar as informações e privacidade dos usuários, permite aos usuários reunirem-se em grupo e possui, também, legendas instantâneas que usam o reconhecimento de fala do Google, tornando assim as reuniões mais acessíveis para falantes não nativos, participantes com perda auditiva ou em ambientes barulhentos (Google, 2022).

O *Google Classroom* também tem essa função de reunir várias pessoas, mas, diferente do *Google Meet*, é uma ferramenta específica para criar um ambiente virtual de sala de aula, onde os professores organizam a sala e enviam links para os alunos acessarem. Ela contém recursos que possibilitam a criação de atividades, tarefas, tarefas com teste, perguntas e disponibilização de diversos materiais que serão utilizados nas aulas. No tópico ‘tarefa’ é possível inserir “arquivos, vídeos e/ou links, atribuir nota e prazo de entrega” (Universidade Federal de São Carlos, 2019, p. 7). A parte ‘Tarefa com teste’ possui a mesma função da tarefa, mas com a possibilidade de utilizar o Formulário Google para a realização da atividade. No tópico ‘Pergunta’ o docente poderá criar perguntas para respostas curtas ou de múltipla escolha; na aba de ‘Materiais’ poderá disponibilizar aquelas a serem usados para a turma, dentre outras funções.

Nota-se que Capelli *et al.* (2019) e Pletsch *et al.* (2020) destacam em suas pesquisas características relacionadas às acessibilidades comunicacionais e instrumentais, quando citam a relevância do profissional intérprete que faz a mediação entre surdos e ouvintes e quando pontuam instrumentos tecnológicos como os aplicativos de conversação, os avatares e a ampliação da utilização de recursos visuais.

Sonza, Nascimento e Emagi (2021, p. 13) discutem a acessibilidade digital, os serviços de tecnologia assistiva e a tradução em LIBRAS no contexto da pandemia da COVID-19, período em que a sociedade e as instituições de ensino precisaram rever as formas de comunicação e os docentes tiveram que remodelar sua prática e as atividades para o contexto remoto, disponibilizando materiais por meios virtuais. Para isso, eles necessitaram considerar os perfis dos estudantes, inclusive dos alunos que fazem uso de materiais adaptados ou serviços de tecnologia assistiva “como mouses e/ou teclados adaptados, acionadores, leitores de tela, recursos de ampliação e contraste, sistema de comunicação alternativa, LIBRAS [...], dentre tantos outros”.

Sonza, Nascimento e Emagi (2021) citam estratégias para que os docentes promovam a acessibilidade digital por meio de materiais digitais e tecnologias acessíveis; aulas com interação síncrona e assíncrona; não utilização de imagens puramente decorativas que não agreguem conteúdo; evitar atividades com limite de tempo; recursos audiovisuais tenham legendas ou sejam traduzidos em

LIBRAS; envio dos materiais das aulas, palestras e eventos previamente para os intérpretes para que possam traduzir em tempo hábil.

Sobre a importância dos recursos visuais imagéticos, Reily e Gesueli (2004, p. 27) propõe a utilização da comunicação visual para as pessoas que não fazem a leitura da palavra escrita, podendo “tornarem-se bastante hábeis na leitura de sinais visuais”. A autora cita que os surdos talvez não consigam ler, mas sabem identificar e perceber a diferença entre números, letras, desenhos e sinais.

Reily e Gesueli (2004, p. 23) expõe que as pessoas com “necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como expectadoras”. Para que haja de fato inclusão nas instituições de ensino básico e de educação superior, “será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordiais linguísticos”.

Nessa perspectiva, o docente torna-se fundamental mediador e deve fornecer aos seus discentes surdos ferramentas e subsídios para a realização das atividades, de forma que eles sejam os principais agentes na prática de inclusão (Reily; Gesueli, 2004).

A utilização de imagens no ensino e aprendizagem de discentes surdos, corresponde ao processo de letramento visual, que é “a capacidade de compreender, ver e interpretar e comunicar as coisas que foram interpretadas por meio da visualização. Nas salas de aula bilíngues temos diversas formas, sinais e materiais que são utilizados no processo comunicativo” (Conceição, 2021, p. 36).

Corroborando com a temática, Taveira e Rosado (2017, p. 22) descrevem que “existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (LIBRAS e Português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecido dos artefatos de multimídia contemporâneos”. Os autores ratificam a utilização da linguagem visual, por meio do contato inicial com a língua de sinais para que os discentes surdos possam interagir e construir significados.

Por meio da “utilização da imagem que os alunos surdos constroem os significados, daí então a importância do letramento visual como ferramenta de ensino para facilitar sua comunicação com outros alunos e serve como forma de expressão” (Conceição, 2021, p. 37).

Araújo (2020) destaca em sua pesquisa as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na educação superior. Objetivou conhecer e descrever as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão, em relação às condições de acesso e permanência na Educação Superior. A pesquisa teve abordagem qualitativa, dos tipos exploratória e descritiva, como instrumento de coleta de dados utilizou a entrevista semiestruturada. Os participantes foram 11 discentes, destes 7(sete) são surdos e 4(quatro) deficientes auditivos. Eles estavam matriculados nos Cursos de Letras – LIBRAS, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Odontologia, Teatro e Matemática.

Os achados da pesquisa demonstram que os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva ingressaram na UFMA, por meio das cotas para pessoas com deficiência, relatam não receber atendimento educacional especializado e que o processo de ensino-aprendizagem não vem atendendo suas necessidades educacionais específicas. A pesquisadora também destaca que a maioria dos docentes não está capacitado para o processo de ensino e aprendizagem para discentes surdos e que a ufma necessita de um quantitativo maior de professores que saibam libras e sejam qualificados no contexto da educação inclusiva, necessitando também de um quantitativo maior de intérpretes de libras (Araújo, 2020).

A respeito da comunicação utilizada, os discentes surdos relatam que a comunicação com os colegas da turma era realizada por meio de recursos tecnológicos, por meio da LIBRAS, da oralização e leitura labial. Os docentes se comunicavam por meio de recursos tecnológicos e por intermédio dos intérpretes de LIBRAS (Araújo, 2020).

Sobre as metodologias utilizadas durante as aulas, Araújo (2020) cita que a maioria respondeu que não há uma metodologia adequada, que os professores usavam muitos textos para leitura, slides com poucas imagens, vídeos sem legenda e que falta adaptação e organização dos recursos utilizados.

Araújo (2020) trata também da relevância do Núcleo de Acessibilidade (NUACES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e dos profissionais que compõem o núcleo, dentre eles os intérpretes de LIBRAS.

Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) apresentam uma discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência à educação superior com base nos marcos



legais, políticos e pedagógicos, considerando suas experiências frente a Núcleos de Acessibilidade ou ambientes equivalentes. Segundo a pesquisa, os núcleos têm fundamentação na PNEE (2008), possuem papel central na efetivação e promoção de ações de acessibilidade e inclusão nas instituições de educação superior.

Os autores pretenderam apresentar caminhos para inclusão e acessibilidade na educação superior em suas diferentes dimensões. Com o foco deslocado do sujeito para o ambiente “a acessibilidades deixou de ser não mais uma questão restrita ao acesso físico, mas também em sua dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal” atrelada ao princípio dos direitos humanos (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021, p. 27).

Os membros dos núcleos sentem impotência e a responsabilidade exclusiva pelas ações inclusivas da instituição, faltam debates sobre a diversidade humana e a divisão das responsabilidades, sensibilização e conscientização da inclusão e acessibilidade junto aos diversos setores da universidade. Há, também, a necessidade de discussão de um movimento transversal que esteja presente no pdi e no plano de gestão da universidade, trazendo diretrizes e metas que promovam acessibilidade (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Garreto (2021) pesquisou sobre as percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na Universidade Federal do Maranhão. O objetivo principal da pesquisa foi analisar as percepções dos discentes da UFMA em relação ao ensino- aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada com base no materialismo histórico dialético, do tipo exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa. Para a obtenção dos dados, utilizou a entrevista semiestruturada realizada via Plataforma *Google Meet*, por conta da pandemia da COVID-19, com a presença de intérpretes de LIBRAS. Os participantes foram 8 (oito) discentes surdos, quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino matriculados nos Cursos de Letras – LIBRAS, Ciências Contábeis, Teatro, Design, Pedagogia e Farmácia.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os discentes surdos sentem carência de docentes com qualificação na educação especial e que saibam se comunicar em libras, carência de intérpretes de libras na universidade, sentem falta de metodologias inclusivas e de recursos didático-pedagógicos voltados aos discentes surdos e carência na acessibilidade de informação e comunicação (Garreto, 2021).

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, os discentes relatam que ele se apresenta de formas diferentes para surdos e ouvintes e que eles enfrentam limitações desde a falta da acessibilidade linguística, que deveria ocorrer por meio da LIBRAS, até a falta de acessibilidade dentro da própria universidade. Para eles, a LIBRAS é o meio de comunicação que gera aprendizagem significativa para o surdo e, por isso, é preciso que os docentes desenvolvam estratégias diferentes para surdos e ouvintes, pois os ouvintes compreendem pelos canais visual e auditivo, enquanto os surdos compreendem pelo canal auditivo. Por isso, precisam da língua de sinais e de materiais traduzidos (Garreto, 2021).

Em relação às estratégias aos procedimentos de ensino e aos recursos didáticos, Garreto (2021) cita que os discentes relatam que há poucas estratégias desenvolvidas para os alunos surdos, citam que têm bastante dificuldade em disciplinas que contenham muita leitura e que os docentes precisam utilizar mais imagens, slides e que além dos materiais é necessária a mudança na postura docente.

Garreto (2021) destaca que em relação à comunicação com os docentes, os discentes citam que ela é sempre mediada pelo intérprete de LIBRAS e que eles estão sempre presentes nas aulas e são de suma importância para a comunicação, pois somente alguns docentes conseguem se comunicar em LIBRAS, além do quantitativo ser pequeno, considerando que vão formar professores de LIBRAS.

Uma das maiores dificuldades citadas pelos discentes está relacionada à falta de acessibilidade comunicacional com os docentes da UFMA, bem como a dificuldade de compreenderem a Língua Portuguesa e interpretar textos. Para os discentes, o processo de ensino aprendizagem deve ser pensado nos surdos, para que eles possam participar de pesquisas e extensões dentro da universidade, que os docentes saibam se comunicar em LIBRAS com os discentes surdos, e tenham as mesmas oportunidades que os ouvintes (Garreto, 2021).

Silva (2021) objetivou em sua pesquisa investigar como vem ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura da UFMA, campus Dom Delgado, na perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo, de campo e bibliográfica. Teve como participantes 98 (noventa e oito) discentes e 4 (quatro) docentes dos dois gêneros, dos cursos de licenciatura em Teatro, Educação Física, Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Música com

turmas ativas nas disciplinas de LIBRAS. O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário misto.

Os achados da pesquisa, segundo Silva (2021) demonstram que as metodologias utilizadas pelos docentes são variadas, porém o uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem ocorreu de forma esporádica. Os aplicativos mais utilizados por docentes e discentes eram o *Youtube*, *Hand Talk* e Alfabeto LIBRAS, mas também fizeram uso do *Facebook*, *Instagram*, *Kahoot* e *Prodeaf*. Sobre as metodologias utilizadas nas aulas, os docentes citaram que as aulas ocorriam de forma expositiva e com atividades práticas, que havia interação por meio de rodas de conversa, e utilização de imagens, vídeos e exercícios práticos. Os discentes afirmaram que a metodologia foi teórica, prática e participativa, que havia textos traduzidos em LIBRAS e que realizavam atividades práticas em sinais com diálogos, por exemplo.

Lima (2021) traz em sua pesquisa a discussão a respeito do ensino superior e o bilinguismo no Curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Teve como objetivo investigar os princípios bilíngues de pessoas surdas no Curso de Letras – LIBRAS da UFCG. Caracterizou-se como uma pesquisa documental, com foco no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS e teve 7 participantes entrevistados: 1 (um) aluno surdo e 2 (duas) alunas surdas, 1 (um) professor surdo e 2 (duas) professoras, uma sinalizante e uma ouvinte; e uma coordenadora do curso. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista.

Como resultados, a pesquisadora percebeu que a Língua Portuguesa ainda é presente no curso como meio de instrução, mesmo o curso sendo direcionado e pensado para pessoas surdas. Notou, também, a ausência de materiais em LIBRAS o que resulta na privação da língua como material de apoio para os alunos surdos. A concepção de bilinguismo é restrita a aspectos linguísticos expressivos nos documentos e na fala dos participantes; que são ausentes os aspectos constitucionais das pessoas surdas como cultura e identidade; como estratégias de melhoria foram sugeridos o letramento visual e produções visuais (Lima, 2021).

Lima (2021) faz uma análise do projeto pedagógico do curso de Letras-LIBRAS da UFCG, verificando as atividades acadêmicas, o perfil do curso, os objetivos, a metodologia e as avaliações com base no próprio documento e na fala

dos entrevistados. Neste ponto, a pesquisa de Lima e a presente pesquisa coincidem ao fazerem a análise do Projeto Pedagógico dos cursos em questão, o que muda são os aspectos analisados.

Lima (2021) buscou averiguar a perspectiva bilíngue existente no PPC, além de analisar os aspectos metodológicos dos componentes curriculares do curso, como são as aulas, as avaliações, e constatou que a maioria das aulas é expositiva e dialogada com produção textual e de vídeos. As avaliações também são diversas, algumas têm um perfil mais de prova, que busca avaliar quantitativamente os alunos. Em outros momentos, eles criam planos de disciplina e apresentam em grupos, também produzem artigos científicos e resumos.

Os docentes relatam que existe uma proposta do Lab LIBRAS, um laboratório que produzirá materiais traduzidos em língua de sinais e que em função de esse laboratório não estar finalizado, disponibilizam aos alunos vídeos traduzidos para a LIBRAS e produzidos pelos próprios docentes. Já os discentes citam que as aulas foram realizadas de forma bimodal, com o uso da LIBRAS e da Língua Portuguesa, que havia muitos textos em Português e que o bilinguismo é trabalhado no curso (Lima, 2021).

Lima (2021) trata ainda do currículo do curso, como um documento que deve ser pensado na educação de surdos, que vise à formação de pessoas surdas e atenda esse fim. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada dentro da realidade do ensino remoto, em período pandêmico da COVID-19, com condições de aula online, ou seja, com pouco aproveitamento, segundo a autora.

Martins (2023) discute aspectos de inclusão, os serviços de apoio aos estudantes, o papel do Intérprete de Língua Gestual (ILG), a escassez de estudos sobre a percepção de estudantes surdos relativos à sua inclusão no Ensino Superior e, também, sobre os aspectos positivos desse processo. A pesquisa foi realizada em Portugal, onde não há regulamentação nacional sobre a definição de medidas de apoio e suporte às práticas educacionais para estudantes surdos na educação superior, pois a inclusão deles é recente.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar o processo de inclusão de estudantes surdos, relativo às acessibilidades, barreiras, desafios e seu desempenho em uma Universidade Pública Portuguesa. A respeito dos aspectos metodológicos é uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com

questões abertas (sem interpretação e tradução dos intérpretes) e a análise aconteceu por meio da análise temática do tipo reflexiva (Martins, 2023).

Os participantes da pesquisa foram 4 (quatro) estudantes surdos, 2 (dois) do gênero feminino e 2 (dois) do gênero masculino, todos confirmaram ter a Língua Gestual Portuguesa como sua língua materna, e que aprenderam a realizar a leitura labial, oralizam e sabem o português escrito. Eles estavam matriculados nos cursos de Gestão de Empresas, Ciências Biomédicas e Laboratoriais, Gestão e Marketing Digital em uma universidade pública que integra o Ensino Universitário e Politécnico em Portugal (Martins, 2023).

Na seção sobre desempenho acadêmico, que destaca as formas de comunicação entre os docentes e os discentes surdos, os estudantes afirmam que por eles serem oralizados, quando necessário falam oralmente, mas que na maioria dos casos os intérpretes de língua gestual traduzem as informações quando estão presentes.

A respeito das dificuldades encontradas pelos discentes, tem-se o período da pandemia da COVID-19 e por conta da obrigatoriedade do uso de máscaras não conseguiam fazer a leitura labial, não podiam focalizar ao mesmo tempo o professor, o quadro, os *Powerpoints* e o intérprete. Os discentes complementam dizendo que orientam os professores sobre as melhores estratégias para que consigam acompanhar as aulas e, com isso, os professores tentam ficar à frente dos alunos na hora de falar e recorrem ao registro, apontando para o quadro (Martins, 2023).

Os estudantes relatam estarem satisfeitos com a inclusão, embora falte ultrapassar algumas barreiras, sobretudo, a da comunicação. Eles citam que a prática docente precisa ser melhorada, pois falta informação a respeito da surdez, faltam estratégias de comunicação, que os professores precisam aprender a língua gestual portuguesa, falarem devagar e terem formação adequada para ensinar aos surdos (Martins, 2023).

Martins (2023) também destaca a importância dos profissionais tradutores e intérpretes da Língua Gestual Portuguesa em cooperação com o trabalho dos docentes. Destaca que eles devem ter conhecimento prévio da matéria e, além das aulas, devem estar presentes em palestras e reuniões. Pois o que a autora percebe é que os eventos não são pensados, nem organizados para responder às necessidades dos estudantes surdos.

Segundo Martins (2023), o sucesso acadêmico está relacionado à mediação pelos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e pela comunicação gestual com os professores. Sobre o papel dos intérpretes, a autora descreve que ainda é escasso o número de intérpretes de Língua Gestual e que há inadequações como falta de qualificação nas habilidades técnicas, e pouco conhecimento para interpretação e tradução no contexto acadêmico no Ensino Superior.

Martins (2023) conclui que ainda há dificuldades a serem ultrapassadas, que há necessidade de fundamentar o ensino acadêmico com base no Desenho Universal para a aprendizagem e que sejam implementadas políticas públicas e estratégias metodológicas mais adequadas para a inclusão de discentes surdos no Ensino Superior. Na educação superior, os estudantes surdos percebem a desigualdade linguística em um universo de ouvintes. Descrevem as dificuldades de comunicação no ambiente acadêmico, o que muitas vezes reflete o baixo desempenho deles em relação aos estudantes ouvintes.

Além dos pontos destacados anteriormente neste tópico, outros aspectos apresentam-se como fundamentais para os docentes que possuem discentes surdos em suas salas de aula. Além de proporcionar a eles meios e instrumentos que propiciem acessibilidade na universidade, é necessário que proporcionem momentos nos quais os estudantes sejam ativos e construtores de conhecimento. Barboza (2019, p. 108) descreve que “ao oportunizar as participações dos estudantes surdos em atividades de projetos, contribui no processo educacional desses estudantes, propiciando novos conhecimentos e novas experiências de aprendizagem” e que precisam considerar a diferença dos discentes surdos ao pensarem nas metodologias, estratégias e recursos pedagógicos.

[...] a essência da aprendizagem significativa está em que as ideias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe, sendo o material aprendido potencialmente significativo para ele (Santos; Rodrigues; Sudbrack, 2018, p. 5).

Consegue-se, assim, verificar o papel docente na formação dos discentes surdos e na responsabilidade que cabe àqueles de dar oportunidade para que estes construam seu próprio conhecimento, mas não se exime da responsabilidade de proporcionar metodologias e recursos para que a aprendizagem se concretize. Os autores, ainda, citam que as “metodologias ativas podem incluir o ensino com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados” (Santos; Rodrigues; Sudbrack, 2018, p. 4).

Valentini (2012, p. 30), também, discorre sobre a participação do estudante surdo nas “atividades cotidianas da turma, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais, mesmo que de formas diferentes” e o quanto essa participação favorece a troca de experiências e a participação ativa dos discentes surdos.

Valentini (2012, p. 28-29) cita a necessidade de adequação curricular e de adaptações nos aspectos didáticos e metodológicos da prática docente. O docente deverá

[...] falar com calma e tranquilidade, para dar ao intérprete o tempo necessário à tradução. Organizar interações entre os alunos [...] permitindo que o aluno surdo saiba de quem é a opinião ou a pergunta que está sendo traduzida; utilizar recursos visuais, como apresentação multimídia (slides). [...] É fundamental que os estudantes surdos tenham um tempo para ler ou analisar o que está sendo analisado no material visual, [...] substituir slides com muito textos por ilustrações, gráficos ou ideia-chave; e garantir que a iluminação da sala de aula permita ao surdo visualizar o intérprete; [...] disponibilizar legenda ou utilizar filmes em sala de aula. Disponibilizar com antecedência para o intérprete textos e outros materiais, [...] o que facilitará a tradução do vocabulário de específico de cada área; fazer uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como espaço de divulgação prévia dos materiais a serem utilizados em aula e das orientações da aula; conceder um tempo maior para a apresentação de trabalhos, especialmente para o grupo do qual participa o estudante surdo, em função do trabalho do intérprete.

Nota-se que vários aspectos precisam ser revisados para o atendimento educacional do discente surdo ser considerado adequado. Dentre essas modificações estão, também, as estratégias de ensino e de aprendizagem que, muitas vezes, são utilizadas com os surdos, mas que não são adequadas para eles. As avaliações deverão ser repensadas na prática docente, de modo a considerar a acessibilidade, a comunicação e a manutenção dos critérios mínimos que a formação superior prevê em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências de todos os alunos (Valentini, 2012).

A respeito das habilidades e competências cobradas dos discentes do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o perfil profissional do egresso deverá conter

Conhecimento e domínio das habilidades linguísticas de compreensão (escrita e sinalizada) e expressão (escrita e sinalizada) em situações de comunicação diversas; Competência no que diz respeito à seleção e elaboração de materiais de ensino-aprendizagem de LIBRAS como L1 e como L2, levando em conta a diversidade da demanda interessada; Domínio das metodologias de ensino-aprendizagem concentradas para o ensino de LIBRAS como L1 e L2; Capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes

propósitos; Conhecimento seguro e profundo da língua brasileira de sinais, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 26).

Dessa forma, percebe-se que as práticas pedagógicas na Educação Superior são importantes meios para os desenvolvimentos social, educacional e linguístico dos discentes surdos. E que a prática docente deve ser pensada a partir das necessidades educacionais dos discentes surdos e, assim, o currículo, as avaliações, atividades, postura dos docentes, organização da sala de aula, os materiais a serem utilizados, a utilização da língua de sinais, a presença do intérprete e todas as mudanças deverão ser realizadas para que os discentes surdos consigam alcançar os patamares almejados por todos que buscam uma formação superior e, assim, consigam alcançar as habilidades e competências necessárias para exercerem seu papel de cidadão.



### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção encontram-se os aspectos metodológicos da pesquisa, os quais foram escolhidos com o propósito de analisar como ocorre a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.

#### 3.1 Tipos de pesquisa e método científico

A respeito da realização da pesquisa, concorda-se com Gil (2008, p. 26) quando diz que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O mesmo autor considera a “pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Desse modo, a pesquisa desenvolve-se como processo indispensável para a coleta, discussão e análise de dados.

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa documental, descritiva, exploratória, de campo e o delineamento com o estudo de caso. Segundo Minayo (1996, p. 102) “numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”.

Richardson *et al.* (1999, p. 90) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”, de tal forma que seja possível fazer inferências e constatar a partir das falas dos participantes os fatores que competem à nossa investigação.

Para Chizzotti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Dessa forma, será possível realizar interpretações cuidadosas e minuciosas, além de desvendar significados ocultos no objeto de estudo.

Corroborando com a caracterização da pesquisa, Yin (2016, p. 7) destaca que “a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais- as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam.” Percebe-se que, em todas as descrições, a pesquisa qualitativa direciona-se pela busca das experiências humanas em contextos diversos, sendo escolhida especialmente para esta pesquisa por abranger a discussão para o contexto educacional em que estão inseridos docentes e discentes surdos na educação superior.

A pesquisa qualitativa quanto ao procedimento documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51). Para esta pesquisa, foram analisados documentos oficiais da UFPI como o PDI/UFPI (2015-2019), o PDI/UFPI (2020-2024) e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS. A pesquisa documental possibilitou a verificação dos princípios metodológicos, da organização didático-pedagógica e as acessibilidades que estão disponibilizadas nos documentos para os discentes surdos.

A pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28). Esse tipo de pesquisa também se aproxima da pesquisa exploratória quando os pesquisadores sociais se preocupam com a atuação prática dos sujeitos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, caracterizou-se como uma pesquisa exploratória “que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27). Geralmente, é desenvolvida quando o tema escolhido é pouco explorado e o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, possível de ser investigado por meio de procedimentos sistematizados.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 53) a pesquisa exploratória tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto que se quer investigar. Possui planejamento flexível e, geralmente, envolve “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi escolhida a pesquisa de campo com o objetivo de verificar o fenômeno educativo que acontece na Educação

Superior, na qual os participantes estão inseridos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 189) o “interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

Sobre os procedimentos desta pesquisa, destaca-se a utilização do estudo de caso, buscando-se verificar como ocorre a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.

O estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 57), tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (Yin, 2016, p. 17).

Dessa forma, o objeto a ser estudado relaciona-se com as acessibilidades utilizadas pelos professores da educação superior com os discentes surdos. Pode-se dizer que, em relação à coleta de dados, o estudo de caso vale-se tanto em relação aos dados relativos a pessoas/humanos, quanto a dados oriundos de documentos. Gil (2002, p. 141) expõe que “com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

A respeito das diversas possibilidades, que favorecem o desenvolvimento dos estudos de caso, Yin (2001) afirma que as múltiplas fontes de evidência constituem o principal recurso do estudo de caso a respeito de significância para conferir os resultados por meio de diversas fontes, sendo empregadas, nesta pesquisa, técnica indireta, como documentos e entrevista semiestruturada, como direta.

## 3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 7 (sete) docentes do Curso de Letras – LIBRAS do CCHL.

### 3.2.1 Critérios de inclusão

O estudo incluiu docentes que se enquadraram nos seguintes critérios: de qualquer gênero; ter idade acima de 20 anos; ser docente surdo ou ouvinte; ser docente de licenciatura efetivo ou temporário da UFPI; ser docente do Curso de Letras – LIBRAS; lecionar ou ter lecionado para discentes surdos entre os períodos de 2020.1 a 2021.2 de forma presencial ou remota; e ter ministrado componente curricular obrigatório ou optativo (todas as disciplinas) no Curso Letras – LIBRAS.

### 3.2.2 Critérios de exclusão

O estudo excluiu docentes menores de 20 anos; docentes afastados por licença médica; docentes que não tenham ministrado aula para discentes surdos entre os períodos de 2020.1 a 2021.2; docentes que não tenham ministrado aula para discentes surdos; docentes que tenham ministrado aula para discentes com outras deficiências, discentes com transtornos globais de desenvolvimento, e aqueles com altas habilidades/superdotação; docentes que não estejam vinculados ao curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS da UFPI.

A seleção dos participantes da UFPI, ocorreu no período 2021.2, que teve início no mês de fevereiro e finalizou em maio de 2022 de forma remota. O atraso dos períodos ocorreu por conta da pandemia da COVID-19.

Ressalta-se que os períodos de 2020.1 a 2021.2 ocorreram todos de forma remota e com duração reduzida 3 a 4 meses em função da pandemia do COVID-19. A duração entre o início do período 2020.1 e a conclusão do período 2021.2 foi de 1 ano e 2 meses.

O curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS da UFPI selecionado possui 13 (treze) docentes efetivos e uma vaga aguardando concurso. Destes, 6 (seis) professores são mestres, 3 (três) doutores e 4 (quatro) especialistas. Dos 13 (treze) docentes efetivos, apenas 1 (um) docente é surdo.

Foi identificado um total de 13 (treze) docentes efetivos e 2 (dois) substitutos no Curso de Letras – LIBRAS na UFPI. Dos 13 (treze) docentes efetivos, apenas 5 (cinco) aceitaram participar da pesquisa. Além dos 5 (cinco) docentes efetivos, os 2 (dois) docentes substitutos aceitaram participar, totalizando como participantes da pesquisa 7 (sete) docentes.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 223) o “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”.

A amostra é o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (Gil, 2008, p. 90).

Optou-se pela amostragem não probabilística/intencional, na qual “o pesquisador decide analisar um determinado fenômeno sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo da pesquisa” (Oliveira, 2016, p. 89). Para Gil (2008, p. 91) “a amostragem não probabilística – não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador”. A amostragem da pesquisa foi organizada de forma intencional com o “objetivo ou propósito de selecionar as unidades de estudo específicas e dispor daquelas que gerem os dados mais relevantes e fartos, considerando seu tema de estudo” (Yin, 2016, p. 79).

Dessa forma, os professores foram escolhidos de forma intencional, por meio dos critérios descritos na seção 3.2.1 sobre os critérios de inclusão.

### 3.2.3 Perfil docente do curso de Letras – LIBRAS da UFPI

O Quadro 1 dispõe sobre o perfil docente do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI, no qual estão disponíveis informações como idade, sexo, área de formação e tempo de serviço na UFPI com alunos surdos.

Importante ressaltar que os participantes da pesquisa terão seus nomes preservados, e suas falas apresentadas nos resultados e discussões, como docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7.

#### Quadro 1 – Perfil docente do Curso de Letras – LIBRAS

Docentes	Idade	Sexo	Formação	Título	Tempo que leciona na educação superior	Tempo que leciona na UFPI com discentes surdos	Vínculo profissional
D1	35	F	Bacharelado em Administração de Empresas e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	Especialização em LIBRAS/ Mestrado em Letras e Doutorado em Letras (andamento)	15 anos	7 anos	Efetivo
D2	30	M	Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Letras-LIBRAS e em Educação Física	Especialização em LIBRAS e Mestrado em Estudos de Tradução	5 anos	5 anos	Efetivo
D3	33	M	Licenciatura em Geografia	Especialização em Libras, Mestrado em Letras e Doutorado em Linguística	10 anos	10 anos	Efetivo
D4	38	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Libras, Mestrado em Educação e Doutorado em Letras (andamento)	12 anos	12 anos	Efetivo
D5	42	F	Licenciatura em Letras Habilitação Língua Portuguesa	Mestrado em Letras: Linguística e Teorias Literárias e Doutorado em Letras	3 anos	7 meses	Substituto
D6	26	F	Licenciatura em Letras-LIBRAS	Especialização em Libras e Mestrado em Letras	2 anos	2 anos	Substituto
D7	47	M	Licenciatura em Matemática, Letras-LIBRAS; Bacharelado em Ciências Contábeis	Especialização em Educação Especial e LIBRAS, em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais; Mestrado em Interpretação e Tradução de Libras e em Matemática	7 anos	7 anos	Efetivo

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2022.

Observa-se que, do total de 7 (sete) participantes, 4 (quatro) são do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino, sendo 1 (um) deles surdo. A idade média dos participantes variou de 26 a 47 anos.

Refletindo sobre a formação profissional dos docentes, notou-se que seis deles são formados em Licenciatura, em áreas diversas: Pedagogia, Geografia, Letras – Português, Letras – LIBRAS e Matemática; três são bacharéis, em áreas como: Administração de Empresas, Letras – LIBRAS, Ciências Contábeis e em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Dos 7 (sete) docentes, 3 (três) deles têm formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Há 6 (seis) docentes com especialização nas áreas de LIBRAS e 1 (um) deles, além da especialização em LIBRAS é especialista em Educação Especial. Em relação à pós-graduação em nível de mestrado há 3 (três) mestres em Letras, 1 (um) em Letras: Linguística e Teorias Literárias e 1 (um) em Interpretação e Tradução em LIBRAS e Matemática. Em nível de doutorado, 2 (dois) são doutores em Letras e Linguística, e outros 2 (dois) estão com doutorado em andamento. Apenas 1 (um) dos 7 (sete) docentes não têm formação na área de Educação Especial.

O tempo que lecionam na Educação Superior variou de 2 a 15 anos e, especificamente, em relação a ministrarem aulas para alunos surdos na UFPI a duração compreendeu entre 7 meses a 12 anos.

As disciplinas ministradas pelos docentes são diversas como: Língua Brasileira de Sinais I, II e III; Literatura Nacional I e II; Literatura Surda, Produção de Materiais Didáticos, Ensino de LIBRAS: teoria e prática, Literatura em língua Portuguesa, Literatura e tecnologia, Sociolinguística, Estudos Surdos I e II e Trabalho de Conclusão de Curso.

### **3.3 Local**

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sediado em Teresina – PI.

A instituição de ensino superior foi escolhida considerando os seguintes aspectos: por ser a maior universidade pública do Piauí; por ajudar no crescimento dos índices de produção intelectual e projetar referências de posição e liderança regional; por oferecer cursos de licenciatura; por ser pioneira na implantação do

Curso de Letras – LIBRAS e favorecer a difusão da LIBRAS na universidade; por apresentar um número relevante de discentes surdos em instituição de Educação Superior no Estado do Piauí; e por oferecer políticas de acesso e permanência dos discentes com deficiência por meio do NAU da UFPI, como a disponibilização de intérpretes.

A UFPI é uma Instituição de Educação Superior, de natureza federal, mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina. O campus possui biblioteca central comunitária jornalista Carlos Castello Branco (BCCB), hospital universitário (HU), além de 7 unidades acadêmicas sediadas no campus de Teresina: centro de ciências agrárias (CCA), centro de ciências da educação (CCE), centro de ciências humanas e letras (CCHL), centro de ciências da natureza (CCN), centro de ciências da saúde (CCS), centro de tecnologia (CT) e centro de educação aberta e a distância (CEAD), totalizando 49 cursos ofertados (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

De acordo com o PDI, a instituição tem como prioridade estimular o crescimento profissional de seus docentes, por meio da qualificação e da formação continuada. O corpo docente da UFPI tem em sua formação 63,9% de doutores, 28% de mestres e 8,1% de especialistas e profissionais em aperfeiçoamento (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

O Curso de Letras – LIBRAS faz parte do CCHL, correspondendo ao centro com o maior número de discentes surdos da UFPI, tendo sido escolhido por este motivo, foi implantado em 2014 na UFPI. A modalidade é presencial e a forma de ingresso ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no primeiro ano, e nos anos seguintes por meio de vestibular. O regime letivo é semestral, pode durar de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, oferece 30 vagas anuais, o turno das aulas é integral (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

A implantação do curso objetivou favorecer o ensino público de qualidade e atender a carência de profissionais habilitados no ensino de LIBRAS, cientes de seu papel como professores de línguas e, com isso, tem a possibilidade de garantir a acessibilidade e a comunicação entre pessoas surdas e deficientes auditivas usuárias da LIBRAS e dos usuários da Língua Portuguesa (Universidade Federal do Piauí, 2019a).



O curso tem como objetivo formar docentes interculturalmente competentes, aptos para o magistério bilíngue, que busquem formação continuamente e queiram participar ativamente do aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de Educação Básica, bem como do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica vivenciada na escola e da reflexão sobre a mesma, além de cultivo do interesse pela interdisciplinaridade e pelas novas tecnologias (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

O PPC do curso de Letras – LIBRAS da UFPI foi elaborado em sua versão inicial, com base no PPC do curso de Letras-LIBRAS da UFSC, de 2008. O curso de Letras – LIBRAS da UFPI teve seu primeiro Projeto Pedagógico aprovado em 2012, através da Resolução CEPEX/UFPI 212/2012. Porém, em 2014, o PPC precisou passar por reformulações para atender melhor as demandas do curso. Assim, foram aprovadas por meio da Portaria PREG/CAMEN Nº 312/ 2014, quando o curso foi implantado (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

Uma segunda reformulação foi necessária, considerando as modificações previstas na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); na Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); na Resolução do CNE/CP nº 02/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura- e para a formação continuada” (Brasil, 2015b, p. 1), assim como da Resolução 220/2016 CEPEX-UFPI, que “define as diretrizes curriculares para a formação em Nível Superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI” (Universidade Federal do Piauí, 2016, p. 1). Com base nessas normativas, uma nova reformulação fez-se necessária, o que resultou na organização do PPC de 2019, o atual.

Para que as reformulações fossem realizadas, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI reuniu-se com alunos egressos e com os docentes do curso, no intuito de perceber as impressões, sugestões e demandas dos dois grupos, visando melhorar a qualidade do curso. Após análise das informações recebidas, foram realizadas algumas alterações textuais, bem como alterações na estrutura curricular para atendimento às novas demandas do Conselho Nacional de Educação e da própria UFPI. Algumas das alterações

realizadas foram: a mudança na carga horária que passou de 3090 horas, para 3220 horas em atendimento à Resolução CNE/CP nº 02/2015 que trata da carga horária mínima nos cursos de licenciatura, algumas disciplinas foram excluídas ou tiveram a carga horária alterada (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

### **3.4 Etapas**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA), sob número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): nº 53807521.0.0000.5086 e aprovada através do Parecer Consubstanciado nº 5.235.284 (ANEXO A) permitindo iniciar a coleta dos dados, atendendo aos requisitos da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) envolvendo seres humanos.

Objetivando a formalização da pesquisa com a UFPI foram enviadas uma cópia do parecer substanciado do CEP/HUUFMA e uma cópia deste projeto de pesquisa para a coordenação do CCHL.

Em seguida, estabeleceu-se contato por e-mail institucional com a Coordenação do Curso de Letras – LIBRAS do CCHL da UFPI e os docentes desse curso foram convidados a participar com base nos critérios de inclusão.

Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com os 13 (treze) docentes efetivos do Curso de Letras – LIBRAS pelos meios eletrônicos oficiais, ou seja, os e-mails institucionais, convidando-os para participar da pesquisa. Destes treze docentes, somente 07 (sete) aceitaram o convite, sendo 5 (cinco) efetivos e 2 (dois) substitutos.

Em seguida, contactou-se com os participantes por meio eletrônico, respeitando-se o período pandêmico e foram marcadas as entrevistas de forma remota individualmente ou com o apoio de intérpretes, por necessidade da participação de um docente surdo.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, considerando a Resolução nº 15/2020 do Conselho Universitário da UFPI que estabeleceu a suspensão do calendário acadêmico, em decorrência da decretação da pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Universidade Federal do Piauí, 2020b), respeitando a Lei 14.040/2020 do Governo Federal, que

estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade (Brasil, 2020a), reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Assim, em razão da Resolução nº 15/2020, as entrevistas foram realizadas por meios eletrônicos, possibilitando interação síncrona.

O período de realização das entrevistas ocorreu entre 19 de fevereiro a 28 de abril de 2022, correspondendo ao período 2021.2. Neste período, a UFPI, seguia como regra a Resolução CEPEX/UFPI nº 101, de 15 de julho de 2021, que regulamentou normas em caráter excepcional para a oferta de componente curricular, no formato remoto, em decorrência da pandemia do novo coronavírus-COVID-19 para os períodos 2021.1, 2021.3 e 2021.2 (Universidade Federal do Piauí, 2021). As aulas presenciais recomeçaram apenas no período 2022.1 e tiveram início em 20 de junho de 2022, tendo por base a Resolução CEPEX/UFPI nº 271 de 10 de maio de 2022, por este motivo as entrevistas foram realizadas de forma remota.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas em dias e horários previamente marcados com os participantes, via plataforma *Google Meet*, conforme a conveniência de cada um, sendo as mesmas agendadas para informá-los sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes compreende o Apêndice A.

Posteriormente, fez-se a transcrição literal das entrevistas, com o intuito de extrair o maior número de informações sobre a temática. Após a obtenção de dados, as respostas foram organizadas por eixos de aproximação temática, subdivididos em correspondência aos tipos de acessibilidades metodológica, comunicacional e instrumental por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

### **3.5 Instrumentos de coleta de dados**

Como instrumentos para a coleta de dados utilizaram-se os documentos escritos oficiais e a entrevista semiestruturada realizada de forma virtual, junto aos

docentes participantes da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 178),

[...] documentos oficiais – constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável.

Dentre os documentos escritos oficiais utilizaram-se os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFPI nas versões 2015-2019 e 2020-2024 e o PPC de Letras – LIBRAS, versão 2019, por ser o PPC que estava em vigência.

Justifica-se a análise de dois PDIS da UFPI, considerando que o primeiro PDI foi utilizado como diretriz para o PPC do Curso de Letras – LIBRAS e o segundo por ser o que está em vigência. Ambos foram elaborados por comissões organizadas com a participação do reitor, docentes, técnicos-administrativos e discentes. O PPC do Curso de Letras – LIBRAS foi organizado por uma comissão de docentes do próprio curso.

A entrevista semiestruturada é definida por Gil (2008, p. 109) “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987) é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, oferece amplo campo de interrogações, a partir do surgimento de novas hipóteses, na medida em que são recebidas respostas do entrevistado. O informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Esse instrumento, além de valorizar a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A entrevista semiestruturada foi previamente organizada em blocos temáticos: **Bloco 1:** Dados Gerais; **Bloco 2:** Acessibilidade Comunicacional; **Bloco 3:** Acessibilidade Metodológica e **Bloco 4:** Acessibilidade Instrumental. Portanto, compreende informações desde as características pessoais e profissionais dos

docentes até a caracterização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental. O roteiro da entrevista corresponde ao Apêndice B.

### **3.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Os documentos escritos oficiais, PDIs e PPC foram coletados nos sites oficiais da UFPI e podem ser acessados nos sites da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), da Coordenação de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC) e no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Os dados das entrevistas semiestruturadas foram coletados de forma remota, pelo *Google Meet*, em função da pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, o que impediu a realização das mesmas de forma presencial com os docentes selecionados do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.

Cada docente recebeu um link via e-mail para a sala da Plataforma *Google Meet* a fim de realizar as entrevistas, feitas com a pesquisadora e os participantes individualmente. Apenas em uma delas teve-se a presença da intérprete de Língua Brasileira de Sinais, em razão de participação de docente surdo. Após a gravação em áudio e vídeo das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra para manter a coerência do que foi dito pelos participantes.

Os documentos e as entrevistas foram interpretados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), com o intuito de analisar a operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos na Educação Superior, e como elas favorecem a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo objetiva à superação da incerteza em relação ao dado bruto coletado e o enriquecimento da leitura pela confirmação ou esclarecimento da mensagem contida nos dados.

A autora estabelece três etapas cronológicas para a análise de dados: a) pré-análise, b) a exploração do material e c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa da pré-análise é a fase de organização e escolha dos documentos a serem analisados; da formulação das hipóteses e dos objetivos; e a “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 126). Em seguida, no entendimento da autora, realiza-se a leitura flutuante e a escolha dos documentos como atividades da pré-análise. A leitura flutuante

estabelece o contato com os documentos a serem analisados e permite “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Como segunda fase, Bardin (2016, p. 131) propõe a exploração do material e vincula o sucesso dessa fase ao desenvolvido na primeira. No seu entendimento: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Tratar o material significa torná-lo significativo e válido. Para isso, é necessário codificá-lo, o que implica em transformar o dado bruto do texto, por meio de recorte, agregação e enumeração. Esse processo permite que o pesquisador tenha uma representação do conteúdo ou da sua expressão do texto. Portanto, o “recorte é a escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem e a classificação e a agregação: escolha das categorias” (Bardin, 2016, p. 133).

Para a terceira e última fase, Bardin (2016, p. 131) prevê o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação dos dados. Segundo o autor, “analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Dessa forma, a inferência se constitui em um modo de indução/dedução para se investigar as causas a partir do texto. Nesta pesquisa, a análise de conteúdo fundamentou a análise dos dados coletados ao mesmo tempo que se buscou obedecer às três fases propostas.

Assim como os dados podem ser obtidos, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise, geralmente ela é “predominantemente qualitativa” (Gil, 2002, p. 141). Neste caso, pode ser utilizada tanto em pesquisas exploratórias, quanto descritivas e explicativas.

análise de conteúdo dos documentos seguiu as etapas dadas por Bardin (2016). A respeito da pré-análise, primeira etapa da análise de conteúdo, os documentos oficiais da UFPI foram selecionados por serem os documentos que norteiam o trabalho dos profissionais da instituição educacional pesquisada e por conterem o planejamento estratégico, que busca a excelência acadêmica e a consolidação de ações que resultem no fortalecimento institucional nos âmbitos administrativo, organizacional, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A segunda fase relacionada é o momento de exploração do material por meio da codificação e categorização. Para facilitar a codificação e a contagem frequencial, ou seja, o recorte do texto disposto nos documentos, as unidades de registro foram escolhidas. A “unidade de registro” é a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base” (Bardin, 2016, p. 134).

Escolheu-se a “palavra” como a unidade de registro para contagem nesta pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 134), a “palavra não tem definição precisa em linguística”, assim todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou somente as palavras-chave ou as palavras-tema. Dessa forma, o modo de contagem ocorreu por meio da presença e da ausência dessas unidades, visto que elas são importantes para a compreensão do texto e para o entendimento se são documentos que dão direcionamentos sobre as acessibilidades comunicacional metodológica e instrumental, além de descreverem o seu contexto. Por meio das unidades de registro, construíram-se as categorias e as subcategorias. A terceira etapa, corresponde à análise qualitativa e interpretação dos dados que serão expostos na próxima seção.

Seguindo as etapas descritas por Bardin (2016), na primeira fase após a realização das entrevistas e suas transcrições na íntegra, realizou-se a verificação e análise minuciosa das respostas.

Na segunda fase houve o momento de exploração do material, também, por meio da codificação e categorização. Nas entrevistas, a unidade de registro escolhida para contagem foi o “tema”. O tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2016, p. 135). A contagem da unidade de registro realizou-se com a contagem da “presença ou ausência” dos temas relacionados às acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental e, por meio deles, construíram-se as categorias e as subcategorias descritas na próxima seção. Na terceira etapa, após a categorização, foram expostas a análise e a interpretação dos dados descritos e apresentados na próxima seção.

O quadro 2 mostra a categorização da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 2 – Categorização da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas

<b>CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL</b>	
<b>Categoria 1 -Termos Gerais</b>	<b>Unidades de Registro</b>
	Inclusão, Inclusão Educacional, Acessibilidade, Surdez, Surdo, Pessoa com deficiência, Letras- LIBRAS, Educação Inclusiva e Educação Especial
<b>Categoria 2- Acessibilidade Comunicacional</b>	Acessibilidade comunicacional, LIBRAS e Tradutor Intérprete de LIBRAS.
<b>Categoria 3- Acessibilidade Metodológica</b>	Acessibilidade metodológica, Prática Pedagógica, AEE em LIBRAS, Procedimentos de avaliação, Avaliação/Avaliação da aprendizagem, Recursos metodológicos, Recursos Tecnológicos e Acessibilidade pedagógica.
<b>Categoria 4- Acessibilidade Instrumental</b>	Acessibilidade Instrumental, Materiais Pedagógicos, Materiais Didáticos, Recursos Visuais, Produção de Materiais Didáticos, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal
<b>CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS</b>	
<b>Categoria: Acessibilidade Comunicacional</b>	<b>Subcategorias</b>
	Comunicação sem restrições e materiais traduzidos/adaptados; LIBRAS; materiais digitais acessíveis e apoio profissional; serviços do Núcleo de Acessibilidade, documento generalizado e sem leitura prévia do PDI; Existência de acessibilidade comunicacional no PPC e existência de acessibilidade comunicacional no PPC (mas não de forma clara).
<b>Categoria: Acessibilidade Metodológica</b>	Recursos para prática acessível e Metodologias de participação ativa do discente; Metodologia com LIBRAS e Metodologia com recursos visuais; Operacionalização em LIBRAS, operacionalização com participação efetiva dos discentes e operacionalização para visualização; Práticas envolvendo o uso da língua de sinais e práticas envolvendo os recursos visuais; procedimentos adequados; Procedimentos teóricos e práticos; Procedimentos de avaliação adequados e procedimentos de avaliação parcialmente adequados; Sim, dispõe; não sabe responder, precisa melhorar e sem leitura prévia; Sim e Não de forma clara.
<b>Categoria: Acessibilidade Instrumental</b>	Instrumentos (materiais) e pessoas; e atividades didáticas; materiais diversos e o aluno surdo; materiais audiovisuais, leitura de imagens e não exemplificou; Materiais iguais para surdos e ouvintes: vídeos, textos, slides, fala, plataformas digitais e Materiais diferentes para surdos e ouvintes; desenvolvimento da linguagem acadêmica e estratégias de trabalho; e promoção da aprendizagem e do senso crítico; Mesma finalidade, mas com ênfase nos surdos; mesma finalidade e finalidades diferentes e equipamentos e recursos multimídia e Plataformas digitais.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2022.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados das análises de conteúdo dos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (versões 2015-2019 e 2020-2024) e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS de 2019 e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sete docentes do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI que ministraram aulas para discentes surdos entre os períodos de 2020.1 a 2021.2.

### 4.1 Pesquisa documental: aspectos revelados

O PDI foi escolhido para análise, por conter informações de diversos âmbitos da universidade relativas à organização acadêmica, gestão, infraestrutura, a inter-relação da universidade com a comunidade e com outras instituições e empresas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS foi selecionado por funcionar como um planejamento estrutural e curricular, no qual inclui informações como o perfil do egresso, as atividades obrigatórias, cargas horárias, estágios, trabalhos de conclusão de curso e a matriz curricular que contém as informações a respeito do que deve ser estudado nos cursos e, assim, possibilita a verificação da existência ou não da operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental na formação dos docentes surdos.

Ressalta-se que o PDI passou a integrar o processo avaliativo das instituições de educação superior, a partir da edição da lei 10.861/2004, que criou o SINAES (Universidade Federal do Piauí, 2015).

A respeito dos elementos constitutivos sobre o PDI das instituições, o Decreto nº 5.773/2006 cita alguns essenciais, dentre eles estão: missão, objetivos e metas da instituição, organização didático-pedagógica, organização administrativa, infraestrutura física e instalações acadêmicas, dentre outros (Brasil, 2006).

O PDI/UFPI (2015-2019) sintetiza o planejamento estratégico que reflete as expectativas e projetos dos gestores e da comunidade acadêmica, tendo sido elaborado por uma comissão de gestores, professores, servidores técnicos-administrativos e estudantes, cujos objetivos foram alcançar a excelência acadêmica

e fortalecer institucionalmente os âmbitos administrativos, organizacionais, bem como gerar, promover e socializar avanços científicos e tecnológicos nas sociedades local, regional e nacional (Universidade Federal do Piauí, 2015).

O PDI/UFPI (2020-2024), assim como o anterior, passou pelo crivo e avaliação da comunidade acadêmica. Para sua elaboração, uma comissão foi formada para verificar o que foi alcançado com o PDI/UFPI (2015-2019) e o que precisou ser repensado para esse PDI. Visto como o principal documento de planejamento estratégico, também, apresenta sua filosofia, missão, princípios pedagógicos e administrativos que deverão ser desenvolvidos durante o quinquênio (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – LIBRAS da UFPI foi elaborado, inicialmente, com base no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS da UFSC de 2008, cedido pelos professores do curso. O documento, também, ressalta a importância da implantação do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS da UFPI em cumprimento da promoção de um ensino público de qualidade para a população em geral, além de atender a necessidade de ampliar o número de profissionais habilitados em ensino de LIBRAS e a possibilidade de garantir a acessibilidade na comunicação (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

De acordo com o documento, é possível inferir que os princípios curriculares do Curso Letras – LIBRAS da UFPI estão em conformidade com o PDI/UFPI (2015-2019), destacando que a proposta pedagógica de cada curso deve ser baseada em princípios que reforçam a função social e o papel de instituição pública a exemplo da articulação do ensino, pesquisa e extensão e do uso de tecnologias de comunicação e informação (Universidade Federal do Piauí, 2019<sup>a</sup>).

O objetivo principal do Curso Letras – LIBRAS da UFPI é formar professores “interculturalmente competentes, com espírito crítico e científico, aptos para o magistério bilíngue [...] do processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais” nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 25).

Após a leitura flutuante, que corresponde a uma das etapas da análise de conteúdo citada por Bardin (2016), dos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (2015-2019), Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (2020-2024) e do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – LIBRAS

2019, na modalidade presencial, buscaram-se por unidades de registro relacionadas à temática “Inclusão na Educação Superior: operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos”.

Resultaram desse processo de codificação temática, um total de vinte e seis unidades de registro, dezoito foram definidas com relação à temática antes da análise dos documentos, sendo elas: Acessibilidade, Surdez, Surdo, Pessoa com deficiência, Letras – LIBRAS, Educação Inclusiva, Educação Especial; Acessibilidade comunicacional, LIBRAS e Tradutor Intérprete de LIBRAS; Prática Pedagógica, Procedimentos de avaliação e Recursos metodológicos; Acessibilidade Instrumental, Materiais pedagógicos, Materiais didáticos, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal e oito foram criadas após a análise dos documentos: Inclusão Educacional, AEE em LIBRAS, Avaliação, Avaliação da aprendizagem, Recursos tecnológicos, Acessibilidade Pedagógica, Produção de material didático e Recursos visuais. As vinte e seis unidades de registro estão subdivididas em quatro categorias: Termos Gerais, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Metodológica e Acessibilidade Instrumental.

Ressalta-se que algumas unidades de registro definidas a partir da leitura do referencial teórico não foram encontradas nos Planos de Desenvolvimento Institucional, a exemplo das unidades de registro “acessibilidade metodológica” e “acessibilidade instrumental”, enquanto outras foram criadas após a análise dos documentos como: “inclusão educacional” e “acessibilidade pedagógica”.

**A categoria 1 – Termos Gerais** está organizada com base em nove unidades de registro; as oito iniciais foram criadas antes da leitura dos documentos e a última após a leitura, sendo as seguintes: Inclusão, Inclusão Educacional, Acessibilidade, Surdez, Surdo, Pessoa com Deficiência, Letras – LIBRAS, Educação Inclusiva e Educação Especial.

Observa-se que a unidade de registro “Inclusão” foi citada no PDI/UFPI (2015-2019) quarenta vezes durante o texto e estava sempre relacionada a outras palavras como: inclusões social e digital. Já no PDI/UFPI (2020-2024) esta unidade teve uma frequência de dezenove vezes e referia-se a termos como: inclusões social e digital, laboratório de acessibilidade e bolsa de inclusão social para estudante surdo. Enquanto no PPC Letras – LIBRAS ela aparece com uma frequência de seis vezes e vinculada à inclusão social, inclusão dos alunos surdos na graduação e bolsa de inclusão social. Nota-se que inclusões social e digital são os termos em

maior número relacionados à unidade “Inclusão” destacadas nos dois PDIs, enquanto no PPC a inclusão social relacionada com a disponibilização de bolsas de inclusão social foi a que teve maior destaque.

Com a busca da unidade “Inclusão” uma nova unidade de registro foi identificada em relação à temática: “inclusão educacional” e obteve-se apenas uma correspondência com o termo no PDI (2015-2019) e nenhuma frequência nos demais documentos.

Por se tratar do Plano de Desenvolvimento Institucional da educação superior e ser um documento mais amplo, a frequência de aparição da temática “inclusão educacional” em apenas um dos documentos, leva à reflexão, se de forma macro a mesma é pensada ou planejada, e se não deveria ser mais visível nestes documentos. Considera-se, assim, a baixa frequência do referido termo pelo fato de o PDI ser um documento norteador mais geral da universidade, contemplando assim os aspectos de inclusão social que é um aspecto mais abrangente.

Como observa-se na revisão de literatura desta pesquisa, é possível notar que o documento orientador do Programa Incluir serve de base para discussões sobre a acessibilidade e a inclusão na educação superior. Desse modo, por meio de projetos e implementação de políticas públicas, as oportunidades de desenvolvimentos social e profissional vão sendo ampliadas, possibilitando assim a participação e o desenvolvimento dos alunos (Rangel, 2015).

A respeito da unidade de registro “Acessibilidade” percebeu-se que a sua frequência foi de trinta vezes no PDI/UFPI (2015-2019) e que faz correlação com outros termos: Plano de Promoção de Acessibilidade, Núcleo de Acessibilidade, Acessibilidade e inclusão social, Desenvolvimento de Políticas de Acessibilidade o que justifica o alto índice registrado. No PDI/UFPI (2020-2024) obteve-se uma frequência de quinze vezes e associava-se a termos como: Inclusão e acessibilidade, Política de Acessibilidade, Acessibilidade nas comunicações e informações, Acessibilidades arquitetônica e urbanística, Acessibilidade Pedagógica, Núcleo de Acessibilidade, Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI), Programa de Acessibilidade, Acessibilidade da estrutura predial e Acessibilidade para pessoas com deficiências auditiva e visual. Entretanto, no PPC Letras – LIBRAS teve frequência de quatro vezes relacionada à acessibilidade e à comunicação entre pessoas com deficiência auditiva usuárias de LIBRAS, acessibilidade por meio de leis e decretos; acessibilidade às necessidades inerentes

ao processo de ensino-aprendizagem do curso de Letras – LIBRAS e acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Percebeu-se que nos dois Planos de Desenvolvimento Institucional a unidade “Acessibilidade” está voltada a termos relacionados aos planos e políticas de acessibilidade, que tratam especificamente nestes documentos sobre os núcleos e laboratórios de acessibilidade para o atendimento das pessoas com deficiência no geral e, no PPC, o termo está mais direcionado às acessibilidades nas comunicações das pessoas surdas, considera-se este direcionamento por ser um documento mais específico do curso, que dentre as deficiências atende mais alunos surdos, deverá formar profissionais bilíngues que detenham conhecimentos específicos a respeito dos discentes surdos, da sua comunicação e sobre os demais aspectos relacionados à educação dos surdos.

Corroborando com a temática sobre acessibilidade, Ansay (2009) apresenta uma discussão sobre os núcleos de acessibilidade e a sua importância no suporte dado aos alunos com necessidade educacionais especiais e na criação de estratégias que garantam o acesso e a permanência desses alunos na educação superior, tudo isso unido à participação de profissionais qualificados de diversas áreas.

A unidade “surdez” teve uma correspondência no PDI/UFPI (2015-2019) ao caracterizar as atividades do AEE realizadas com estudantes com deficiência auditiva ou surdez, enquanto a unidade de registro “surdo” não foi encontrada. No PDI/UFPI (2020-2024) a unidade de registro “surdez” estava relacionada ao LACI quando mencionou que o laboratório apresenta uma sala pensada para os alunos surdos e para os que têm baixa visão, e a unidade “surdo” possui dois registros correspondentes às características das bolsas de inclusão social para estudantes surdos. Já no PPC Letras – LIBRAS a unidade de registro “surdez” tem frequência de trinta e três vezes e a unidade “surdo” de noventa e uma vezes, foram encontradas em sua maioria no tópico Ementário das Disciplinas, no qual estão as bibliografias básicas e complementares.

O LACI da UFPI foi inaugurado em 2018 e visa oferecer aos estudantes com deficiência um espaço adequado e confortável. O LACI fica localizado na BCCB e dispõe de “computadores, *notebooks*, teclado colmeia, linha braile, máquina de escrever em braile, scanner, entre outros equipamentos” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 64). Possui uma sala pensada para os alunos surdos e para os que

têm baixa visão. Ressalta-se no PDI da UFPI que a biblioteca é de uso para discentes e pessoas com deficiência da cidade.

Observou-se que nos dois PDIS as unidades de registro surdez e surdo têm uma baixa frequência e estavam sempre relacionadas aos tópicos dos documentos sobre o Núcleo de Acessibilidade ou ligadas ao atendimento do discente na descrição do AEE e às bolsas de inclusão social, considerando-se assim descrições mais gerais, enquanto no PPC as descrições são mais específicas em relação à surdez, por ser um curso com muitos componentes curriculares direcionados para a formação de professores que atenderão esse público.

O PDI/UFPI (2020-2024) dispõe que o NAU da UFPI acompanha estudantes PAEE e seus auxiliares. Para efetivar suas ações destina parte dos recursos recebidos pelo Programa Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) na aquisição de equipamentos e tecnologias específicas e para o pagamento das bolsas/auxílios aos estudantes regularmente matriculados na UFPI, que prestem auxílio acadêmico a um estudante com necessidades especiais.

Algumas pesquisas como as de Daroque (2011) e Ribeiro (2017) tratam especificamente das condições oferecidas para os alunos surdos que frequentam a educação superior e os resultados demonstram que, pela perda auditiva desses discentes, estes têm necessidades educacionais diferentes e que esta condição sensorial faz com que precisem se comunicar por meio da LIBRAS, tenham atendimento educacional especializado e sejam auxiliados por outros estudantes e pela própria instituição de educação superior, para que permaneçam e alcancem o conhecimento esperado pelos discentes em formação.

A unidade de registro “Pessoa com deficiência” no PDI/UFPI (2015-2019) aparece apenas com uma frequência com descrição relacionada ao NAU que tem função de atender as pessoas com deficiência, enquanto no PDI/UFPI (2020-2024) esta unidade teve duas frequências relacionadas às acessibilidades arquitetônica e urbanística e ao atendimento realizado pelo NAU. No PPC Letras-LIBRAS notou-se que há quatro frequências: uma relativa ao objetivo do Curso de Letras – LIBRAS ao citar o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (MEC) que estimulou a implementação de Cursos de Licenciatura em Letras – LIBRAS nas IES [...]” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 14), ao citar a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovado no Brasil com valor de emenda constitucional e a

Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015a).

A unidade de registro “pessoa com deficiência” nos PDIs descreve o NAU como parte da responsabilidade da UFPI no atendimento ao discente e a criação do curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS que atenderá além dos alunos ouvintes, alunos com deficiência, em especial, alunos com deficiência auditiva ou surdez.

Estas informações se confirmam com o que é previsto no Decreto nº 7.611/2011, que caracteriza os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino de educação superior ao buscarem eliminar barreiras físicas, comunicacionais, de informação e quando almejam os desenvolvimentos acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Conforme o Documento Orientador do Programa Incluir, os núcleos de acessibilidade deverão ser estruturados com base nos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação (Brasil, 2013a); programas de extensão e programas de pesquisa (Universidade Federal do Piauí, 2015). No PDI (2015-2019) da UFPI, o NAU foi citado uma vez e descrito somente quando estava em fase de implantação.

No PDI (2015-2019) a unidade de registro “Letras – LIBRAS”, surge com oito frequências ao citar o curso de graduação; no PDI (2020-2024) esta unidade tem duas frequências e no PPC Letras – LIBRAS quinze, todas relacionadas ao curso de graduação em Letras – LIBRAS. O número de frequência é considerável, ao citar o curso de graduação em Letras – LIBRAS no PDI e nos PPCs, demonstrando assim um cuidado com o curso em questão.

A unidade de registro “Educação Inclusiva” teve uma frequência no PDI (2015-2019), descrita de forma abrangente e relacionada às características da Política de Inclusão, acesso, permanência e democratização do ensino, enquanto que no PDI (2020-2024) e no PPC Letras – LIBRAS, a unidade estava ausente ou não foi encontrada. Sobre a educação inclusiva, a PNEE (2008) apresenta como um paradigma educacional que tem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008d).

A unidade de registro “Educação Especial” apresentou duas frequências no PDI 2015-2019, uma “como caracterização das IES responsáveis que buscam praticar a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 355) e, também, como parte integrante da

formação do perfil do professor que atuará com o AEE. Entretanto, no PDI (2020-2024) apareceu com três frequências, todas relacionadas ao NAU que tem como finalidade garantir o acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial. No PPC Letras – LIBRAS a unidade teve dezesseis frequências, todas encontradas na bibliografia.

A PNEE (2008) ressalta que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino ao realizar o atendimento educacional especializado, por meio de recursos e serviços nos processos de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008d), informações que convergem com o que é proposto pela Universidade Federal do Piauí (2020a) quando se preocupa com a temática da transversalidade da educação especial e ao promover o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na instituição, por meio de serviços do Núcleo de Acessibilidade.

A referida PNEE (2008) ressalta a mesma como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2008d), fato que deveria tornar-se mais significativo dentro dos PDIs da UFPI, por ser uma instituição de Educação Superior que precisa dar destaque ao atendimento educacional especializado, não só dentro da sala de aula ou em atendimentos pontuais, mas em todos os espaços da universidade, de forma que os discentes com deficiência consigam ter autonomia na biblioteca, restaurante universitário, nas secretarias dos colegiados e em todos os lugares que os alunos sem deficiência conseguem transitar.

A respeito da Educação Superior, a PNEE diz que a educação especial se efetiva por meio de ações de acesso, permanência e participação dos estudantes e que essas ações devem envolver o planejamento de recursos e serviços para a promoção das acessibilidades arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2008d), que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Destaca-se que das acessibilidades descritas na PNEE, foram observadas nesta pesquisa somente aquelas relacionadas às acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental, como o objetivo de verificar como estão descritas e se cada uma delas tem sido observada e discutida nos documentos oficiais pesquisados.



É importante que haja mais destaque em relação às ações direcionadas à aplicabilidade e concretização desses aspectos na Educação Superior, visto que a maioria das políticas ou direcionamentos existentes sobre a temática está mais relacionada à Educação Básica.

A **Categoria 2 – Acessibilidade Comunicacional** está organizada a partir de três unidades de registro como: Acessibilidade comunicacional, LIBRAS e Tradutor Intérprete de LIBRAS.

Para justificar a escolha das unidades considera-se neste estudo a descrição de acessibilidade comunicacional descrita por Sasaki (2005), caracterizando-se pela ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual.

É importante destacar que dentro das Categorias 2, 3 e 4, que correspondem respectivamente às acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental existem unidades de registro que seguem com títulos iguais aos títulos das categorias, pois foram as primeiras unidades criadas em cada uma delas.

Com a busca da unidade de registro “acessibilidade comunicacional”, averiguou-se uma frequência baixíssima, estando presente nos documentos PDI (2015-2019) e PDI (2020-2024) como “acessibilidade nas comunicações”. No primeiro documento, foi citada apenas uma vez e sem conceituação, descrita no tópico do PDI intitulado “Plano de Acessibilidade”, ao mencionar que a acessibilidade apresenta um espectro amplo descrito como “acessibilidades atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 355). Enquanto que no PDI (2020-2024) estava nomeada por “acessibilidade nas comunicações e informações”, com uma frequência no tópico intitulado “Políticas de Acessibilidade”, considerada como toda forma de interação entre as pessoas, devendo incluir as diferentes línguas, destacando-se a LIBRAS (Universidade Federal do Piauí, 2020a). Já no PPC Letras – LIBRAS, tal unidade encontrava-se ausente com o referido título, porém existiam outras formas de identificar a acessibilidade comunicacional, por meio da utilização da Língua de Sinais e com o serviço do profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS, que terão destaque posteriormente (Universidade Federal do Piauí, 2019<sup>a</sup>).

No PDI (2015-2019), a unidade de registro “LIBRAS” teve apenas uma frequência, correspondendo à descrição do termo na Lista de Siglas. No PDI (2020-2024) possuía duas frequências, uma relacionada à acessibilidade nas

comunicações e informações no tópico do documento sobre Política de Acessibilidade e outra, referente ao perfil do aluno que receberá a “Bolsa de Inclusão Social para estudante Surdo – BINCS – ES, destinado ao estudante que presta auxílio acadêmico a um outro estudante com surdez” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 165). Enquanto no PPC Letras – LIBRAS, a unidade registro “LIBRAS” teve frequência de 340 vezes, e os termos estão descritos ao longo do documento e, especificamente, no tópico intitulado ementário das disciplinas do curso, a exemplo de: Linguística da LIBRAS I, Ensino de LIBRAS: teoria e prática e LIBRAS acadêmica (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

A unidade de registro “Tradutor Intérprete de LIBRAS” no PDI (2015-2019) apresentou duas frequências. A primeira descrita no tópico intitulado PDI da UFPI, VII Infraestrutura física e instalações acadêmicas, ao tratar do plano de promoção de acessibilidade e do atendimento prioritário direcionado às pessoas com necessidades educacionais especiais para que utilizem com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários, dos sistemas de comunicação e informação e dos serviços dos tradutores e intérpretes de LIBRAS (Universidade Federal do Piauí, 2015).

A segunda frequência presente no tópico intitulado Plano de Acessibilidade, no subtópico Currículo, Comunicação e Informação que descrevia sobre a garantia do acesso, participação e aprendizagem dos discentes por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, dos equipamentos de tecnologia e dos tradutores e intérpretes de LIBRAS (Universidade Federal do Piauí, 2015).

No PDI (2020-2024), a unidade de registro “Tradutor e Intérprete de LIBRAS” encontrava-se ausente. Apesar de citar a acessibilidade comunicacional, no documento que trata sobre a Política de Acessibilidade, havia a descrição da LIBRAS como língua dos surdos, mas não há sequer menção ao profissional que faz a tradução e a interpretação da língua de sinais. No PPC Letras – LIBRAS esta unidade apresentou quatro frequências e todas disponibilizadas como bibliografias no tópico intitulado Ementário das disciplinas, como por exemplo: “Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva”; “Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental” e em “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 83-125).

Percebeu-se, pela descrição da categoria, que para que ocorra acessibilidade comunicacional não pode existir barreiras nas comunicações interpessoal, escrita e virtual. Dessa forma, sabe-se, por meio da Lei da LIBRAS nº 10.436/2002, que a Língua de Sinais é a língua materna do surdo e que segundo a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS, este é o profissional qualificado para atuar na comunicação de surdos e ouvintes e realizar a interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa de forma simultânea ou consecutiva (Brasil, 2010b).

Contudo, é importante considerar a ausência da unidade de registro “acessibilidade comunicacional” no PPC do Curso de Letras – LIBRAS. Porém, outras unidades foram registradas no documento, indicando a existência desta acessibilidade como a utilização da LIBRAS e o serviço do Tradutor e Intérprete de LIBRAS. Outra ausência foi notada no PDI (2020-2024) como a falta da categoria “Tradutor e Intérprete de LIBRAS”, pois, como descrito anteriormente, este é o profissional habilitado para atender diretamente o aluno surdo e fazer a tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa entre surdos e ouvintes.

Notou-se, pela maioria das frequências das unidades de registro encontradas na categoria 2 – Acessibilidade Comunicacional, que existe a preocupação de promover a acessibilidade comunicacional para os discentes surdos, usuários da LIBRAS, por meio da promoção do uso da língua de sinais no Curso de Letras – LIBRAS e da presença do profissional intérprete.

A **Categoria 3 – Acessibilidade Metodológica** é composta por oito unidades de registro, quatro foram definidas antes da leitura dos documentos e as outras quatro identificadas após a leitura dos mesmos: Acessibilidade metodológica, Prática Pedagógica, AEE em LIBRAS, Procedimentos de avaliação, Avaliação/Avaliação da aprendizagem, Recursos metodológicos, Recursos Tecnológicos e Acessibilidade pedagógica.

Utilizou-se a descrição de Sasaki (2005) sobre acessibilidade metodológica para identificar as unidades de registro mais específicas desta categoria. Assim, na acessibilidade metodológica não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de ação comunitária e de educação dos filhos.

A unidade de registro “Acessibilidade metodológica” estava ausente nos três documentos analisados, mas conforme a descrição dada por Sasaki (2005) este tipo de acessibilidade relaciona-se a métodos e técnicas de estudo, adaptações

curriculares e avaliação da aprendizagem. Ressalta-se que se obteve a descrição dessas unidades, por meio das outras descritas nesta categoria, como por exemplo, a unidade “prática pedagógica” descrita a seguir.

A unidade de registro “Prática Pedagógica” no PDI (2015-2019) foi descrita uma vez no tópico sobre Princípios Filosóficos e Metodológicos, quando mencionou sobre a Flexibilização Curricular do Projeto Pedagógico de cada curso ao exigir que as “mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do PPC [...]” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 221). No PDI (2020-2024) tal unidade de registro estava ausente e no PPC Letras – LIBRAS sua frequência foi de quatorze vezes, sendo citada na descrição do objetivo específico do curso de Letras – LIBRAS, na descrição do perfil do egresso do curso, como parte do ementário de algumas disciplinas, a exemplo da disciplina Leitura e Produção de Texto I e Didática Geral, e especificamente, no tópico do documento intitulado “Prática como componente curricular” quando descreveu procedimentos fundamentais específicos da operacionalização da didatização das disciplinas do currículo de Letras – LIBRAS por meio de “apresentação de seminários, cujo desempenho representa, de forma concreta, uma preparação para a prática pedagógica stricto sensu, isto é, a desenvoltura oral em conformidade com um roteiro prévio de apresentação” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 40).

Observou-se que dos dois PDIs analisados, apenas o PDI (2015-2019) dispõe sobre a unidade “prática pedagógica” e citou que deve estar em consonância com as diretrizes do PPC, o que se confirma com a frequência elevada dessa unidade no PPC do Curso de Letras – LIBRAS. Tal unidade estava expressa em um dos objetivos específicos do curso de Letras – LIBRAS ao citar “estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica vivenciada na escola, visando à compreensão e reflexão sobre o cotidiano escolar, priorizando a educação básica no contexto da escola pública” e, também, ao ser mencionada na descrição do perfil do egresso como a “capacidade de empreender processos de investigação que permitam o aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 25-27).

A prática pedagógica docente, como descreve Minetto (2010), está ligada a um processo contínuo de tomada de decisões que relacionam a teoria com a prática. Galvão (2017), Ribeiro (2017) e Varela (2017) trazem, em suas

pesquisas, discussões sobre a prática docente e as estratégias utilizadas na educação superior com discentes surdos. Elas citam que práticas pedagógicas bem sucedidas são aquelas relacionadas com a aproximação e comunicação entre professores e alunos e que possibilitam a utilização de estratégias didático-pedagógicas com recursos visuais, documentos de orientação para os docentes criados pelas próprias instituições e aprendizagem mediada por recursos tecnológicos.

Outra unidade de registro, criada após a leitura dos documentos, a unidade “AEE em LIBRAS” foi identificada no PDI (2015-2019) com duas frequências e nos demais documentos analisados encontrava-se ausente. Tal unidade estava descrita no tópico sobre o Plano de Acessibilidade, mais especificamente em relação ao atendimento realizado pelo Núcleo de Acessibilidade direcionado para o atendimento de estudantes surdos ou com deficiência auditiva e desenvolvimento de atividades em três momentos didático-pedagógicos: AEE em LIBRAS, AEE de LIBRAS e ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (Universidade Federal do Piauí, 2015). Tais características são coincidentes com os três momentos didáticos-pedagógicos orientados por Damázio (2007) para os alunos surdos.

Observou-se que esta unidade “AEE em LIBRAS” teve frequência apenas no PDI (2015-2019) e que mais uma vez trouxe em destaque as atividades realizadas pelo NAU da UFPI, como sendo o ambiente favorável para esse atendimento educacional específico realizado com os discentes surdos.

Segundo a PNEE, o atendimento educacional especializado tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008d, p. 11) e, esse atendimento não substitui o atendimento da sala de aula comum, sendo considerado como um complemento ou suplemento da escolarização. Como observa-se, estas características do AEE são direcionadas para estudantes da Educação Básica.

A respeito do atendimento educacional especializado nas instituições federais de educação superior, conforme o Decreto nº 7.611/2011, os núcleos de acessibilidade visam eliminar as barreiras físicas, na comunicação e nas informações que impedem a participação e o desenvolvimento dos discentes com deficiência.

Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, a UFPI dispõe, ainda, sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial, o que se confirma por meio do atendimento desse público, conforme previsto na Resolução nº 076/2019 – CEPEX da própria UFPI, ao disponibilizar recursos didático-pedagógicos e serviços de apoio adequados, adaptação e/ou flexibilização de atividades pedagógicas e avaliativas, dentre outros direcionamentos (Universidade Federal do Piauí, 2019b).

A respeito da unidade de registro “Procedimentos de avaliação”, no PDI (2015-2019) havia uma frequência, mas estava relacionada à avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que não é objeto desta pesquisa. Com a busca de uma unidade de registro mais ampla como “avaliação” obteve-se a frequência de duzentos e oitenta e cinco vezes. Destas, várias unidades de registro estavam direcionadas à avaliação institucional, de bens e projetos, a nomes das comissões de avaliação da universidade, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho acadêmico docente.

A respeito da avaliação feita com todos os discentes no PDI (2015-2019) encontraram-se duas frequências, uma sobre a “avaliação pedagógica” feita pela Assistência Estudantil que tem como objetivo emitir um “parecer pedagógico ao Serviço de Benefício ao Estudante, bem como prestar orientação educacional aos estudantes com baixo rendimento acadêmico no semestre” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 201) e outra relativa à avaliação do aproveitamento acadêmico, organizado por meio da Resolução nº 177/2012 do CEPEX, que verifica o rendimento escolar no âmbito da UFPI, por meio de avaliações periódicas em cada disciplina (Universidade Federal do Piauí, 2012).

No PDI (2020-2024), a unidade “procedimentos de avaliação”, também encontrava-se ausente, porém com a busca das unidades mais amplas como “avaliação” e “avaliação da aprendizagem” verificaram-se dez frequências com características pertinentes aos procedimentos de avaliação que devem ser adotados nos cursos de graduação, conforme o Regulamento Geral da Graduação da UFPI que entende a avaliação como um processo formativo que o professor realiza para verificar as competências e habilidades dos discentes sobre os conhecimentos adquiridos durante o curso (Universidade Federal do Piauí, 2008).

No mesmo documento consta, ainda, sobre a periodicidade das avaliações, cujos critérios estabelecidos no PPC dos cursos indicam que ela deve

ser: diagnóstica, processual, formativa e não punitiva, devendo tornar-se um processo contínuo e democrático (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

A unidade de registro “Procedimentos de Avaliação” no PPC Letras-LIBRAS não foi verificada, mas, por meio da busca pelas unidades “avaliação” e “avaliação da aprendizagem”, obteve-se setenta e duas frequências, destas, dezoito tem relação com o objeto da pesquisa e estão no tópico do PPC intitulado Sistemática de Avaliação e as demais tinham relação com a avaliação institucional que não é objeto desta pesquisa. Ao tratar sobre a avaliação da aprendizagem em disciplinas do Curso de Letras – LIBRAS atenderá às normas comuns dos cursos da UFPI, de acordo com a Resolução nº 177/2012 CEPEX-UFPI, que indica vários direcionamentos a respeito da avaliação da aprendizagem e a tem como parte de um processo educativo contínuo, que considera o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado nos objetivos da disciplina e que possibilita o discente avaliar sua aprendizagem sempre que possível, o que também coincide com as características descritas no Regimento Geral da UFPI sobre a avaliação da aprendizagem (Universidade Federal do Piauí, 2012).

Os PDIs citaram que a avaliação teve finalidades diagnóstica e formativa, e que estes tipos de avaliação utilizados para detectar dificuldades na aprendizagem, comparar os desempenhos dos alunos nos instrumentos de avaliação e que buscam não só avaliar e analisar como ocorre a aprendizagem da LIBRAS, mas como surgem outras formas de conhecimento obtidas, por meio da prática e experiência. O PPC do Curso de Letras – LIBRAS exemplificou os instrumentos de avaliação como: “pesquisas, produções textuais escritas e orais, seminários, autoavaliações, testes diagnósticos, provas individuais e em grupo, e outros” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 74) que são elaborados pelos professores das áreas e com a Coordenação do Curso, de modo a adequar a avaliação da disciplina.

Percebeu-se que os procedimentos de avaliação foram descritos e regulamentados no PDI (2015-2019) e no PPC do curso de graduação em Letras-LIBRAS, por meio da Resolução nº 177/12 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão CEPEX-UFPI, que dispõe sobre sua finalidade, periodicidade e quais instrumentos avaliativos devem ser considerados, enquanto no PDI (2020-2024) o procedimento de avaliação caracterizado por meio do Regulamento Geral da Graduação tem a avaliação como um processo diagnóstico e formativo.

Sobre as avaliações na Educação Superior, a partir da percepção dos discentes surdos participantes da pesquisa, Tamalg (2018) destaca que para a avaliação ser apropriada é necessário que estas tenham um tempo maior para sua realização, coerente com o disposto no Decreto nº 3.298/1999, que trata sobre o tempo adicional dado às pessoas com deficiência para realização de atividades e avaliações (Brasil, 1999a) e sugere que as avaliações sejam interpretadas em LIBRAS.

A unidade de registro “Recursos metodológicos” nos três documentos estava ausente, mas após análise de outras unidades de registro como “recursos tecnológicos” identificou-se uma frequência em cada um dos três documentos. No PDI (2015-2019) e PDI (2020-2024) foi citada dentro do Perfil do Egresso, ao destacar que o egresso deve ter a capacidade de: “e) utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para construir/reconstruir conhecimento, em seu setor e, na medida do possível, em seu meio” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 228). Enquanto no PPC Letras – LIBRAS a descrição dos recursos tecnológicos teve uma frequência na parte do Ementário das disciplinas, mais especificamente na ementa da disciplina Educação de Surdos e Novas Tecnologias quando cita “Educação de surdos mediada por recursos tecnológicos especializados: softwares para tradução, softwares para escrita de sinais e softwares para interação” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 117).

Considerando que os recursos tecnológicos foram citados nos três documentos, vale considerar que eles estão relacionados com a acessibilidade digital, e que segundo Sonza, Nascimento e Egami (2021) devem possibilitar uma mudança na prática docente e nas estratégias utilizadas com os discentes que envolve a utilização e a disponibilização de materiais digitais, tradução em LIBRAS, recursos de tecnologia assistiva, ainda mais no período de aulas remotas ocasionadas pela pandemia da COVID-19.

Notou-se que esta unidade de registro “recursos metodológicos” estava ausente nos PDIs, mas com a análise dos mesmos, percebeu-se que os recursos metodológicos encontravam-se descritos com relação aos “recursos tecnológicos” que servem como suporte para o processo de construção do conhecimento dos egressos como descrito no tópico: Perfil do Egresso, nos dois PDI. Entretanto, no PPC do Curso de Letras – LIBRAS, a referida unidade de registro estava caracterizada ao destacar as tecnologias que os discentes devem adquirir ao



trabalharem com softwares específicos para surdos na disciplina Educação de Surdos e Novas Tecnologias.

De forma correspondente ao disposto nos PDIs e no PPC, Stumpf (2008) enfatiza o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação visual e escrita, como forma de dar suporte e fazer com que os discentes adquiram os conhecimentos e habilidades necessários e possam utilizá-los no seu cotidiano.

Uma outra unidade de registro criada após a análise dos documentos compreendeu a “Acessibilidade pedagógica”, sendo somente descrita no PDI (2020-2024), no tópico sobre Política de Acessibilidade quando destacou que pretende alcançar a acessibilidade pedagógica “por meio dos serviços de apoio especializados, voltados a eliminar as barreiras pedagógicas que possam obstruir os processos de aprendizagem e de trabalho” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 63).

Verificou-se que pela caracterização da acessibilidade pedagógica, a mesma tinha relação com os serviços de apoio especializados e que, na UFPI, eram assegurados pelo NAU. Para tal, a UFPI disponibiliza os diversos serviços de apoio especializado e concede assistência, por meio de uma equipe multiprofissional, composta por profissionais capacitados e atuantes nas áreas de conhecimento em questão. No PDI (2020-2024), destaca-se como suporte primordial o NAU da UFPI que tem como objetivo garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial (UFPI, 2020). É importante frisar que no PDI (2015-2019) e no PPC do Curso de Letras – LIBRAS (2019) essa unidade de registro não aparece.

Outro ponto a considerar é que a responsabilidade da acessibilidade nas comunicações está muito direcionada ao papel do tradutor intérprete e de todos os profissionais lotados no NAU, como descrito no PDI (2020-2024). Porém, não há destaque ou preocupação descrita nos documentos sobre os docentes de discentes surdos, que também são os responsáveis diretos pelas aulas, pela comunicação adequada que devem ter com eles e por todo o suporte que deve ser dado a eles em sala de aula.

Por isso, talvez, muitos docentes têm dificuldades e se assustam com a presença de discentes surdos em sala de aula, como descrito na pesquisa de Daroque (2011), pois não parece existir incentivo de formalizar ações, cursos de

LIBRAS ou documentos que expliquem como deve ser a postura docente para com os discentes surdos.

Um exemplo a se considerar é um documento de orientação próprio da UFRB, sobre a relevância das estratégias pedagógicas e a aprendizagem mediada, como forma de orientação aos docentes (Ribeiro, 2017).

A **Categoria 4 – Acessibilidade Instrumental** é composta por sete unidades de registro, cinco criadas antes da leitura dos documentos e duas após a análise dos documentos, são elas: Acessibilidade Instrumental, Materiais Pedagógicos, Materiais Didáticos, Recursos Visuais, Produção de Materiais Didáticos, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal. Assim como nas categorias anteriores, nesta, tomou-se por base a caracterização de acessibilidade instrumental dada por Sasaki (2005), implicando na eliminação de barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, de atividade de vida diária, de lazer, esporte e recreação.

A unidade de registro “Acessibilidade Instrumental” estava ausente nos três documentos pesquisados, mas, assim como nas categorias anteriores, possuía características relacionadas a outras unidades de registro que fazem parte da mesma categoria como verifica-se a seguir, com a unidade de registro “materiais pedagógicos”.

A unidade de registro “Materiais Pedagógicos” no PDI (2015-2019) teve uma frequência e estava citada dentro do Tópico que trata do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI que além de ter abordado a flexibilização dos componentes curriculares, as atividades práticas, estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e tecnológicos deverá tratar sobre a organização didático-pedagógica da instituição (Universidade Federal do Piauí, 2015). No PDI (2020-2024) e no PPC Letras – LIBRAS a unidade de registro “Materiais Pedagógicos” encontrava-se ausente.

A unidade de registro “Materiais didáticos” apresentou uma frequência no PDI (2015-2019) descrita no tópico sobre Currículo, Comunicação e Informação ao abordar que a “garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis” (Universidade Federal do Piauí, 2015, p. 357). No PDI (2020-2024) a referida unidade não consta. Enquanto no PPC Letras – LIBRAS a sua frequência foi de sete vezes e estava relacionada às ementas das disciplinas, a exemplo da ementa da disciplina “Ensino de LIBRAS: teoria e prática” que citou a “Análise de materiais

didáticos” e na disciplina “Produção de Materiais Didáticos para o ensino de LIBRAS como Língua Materna e Adicional” ao constar na ementa sobre a “Concepção de linguagem e de educação e sua relação com os materiais didáticos para ensino de LIBRAS” (Universidade Federal do Piauí, 2019, p. 102-108).

Observou-se que apenas no PDI (2015-2019) há duas unidades de registro “materiais pedagógicos” e “materiais didáticos”, enquanto que no PDI (2020-2024) as duas unidades estavam ausentes e no PPC do curso de graduação em Letras – LIBRAS encontrava-se presente apenas a unidade de registro “material didático”.

Constatou-se que as características das unidades material pedagógico e material didático tinham conceitos bem próximos. Capelli *et al.* (2019) e Pletsch *et al.* (2020) citam diversos materiais didáticos a serem utilizados pelos docentes que proporcionarão aos discentes surdos maiores acessibilidades comunicacional e instrumental, por meio da própria língua de sinais, de aplicativos de transcrição, de tradução, de conversação e dos recursos visuais, por exemplo.

Após análise dos documentos novas unidades de registro com atributos que atendem as características da acessibilidade instrumental foram encontradas apenas no PPC do Curso de Letras – LIBRAS, a exemplo da unidade “Produção de material didático” que teve três frequências no PPC, das quais duas foram encontradas no tópico sobre a prática como um componente curricular. Essa prática, como componente curricular, será contemplada quando os discentes vivenciarem o Estágio Obrigatório e outras disciplinas específicas que darão a eles conhecimentos e habilidades para ministrarem as aulas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, dentre elas está a produção de materiais (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

Considerando que a produção de material didático é um dos requisitos da formação do estudante de Letras – LIBRAS, ressalta-se a importância de se articular esses materiais para o ambiente virtual, de forma que utilize uma linguagem direta, dialógica e visualmente enriquecida, com conteúdo que estendam e complementem o material impresso da disciplina (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

É importante destacar, ainda, que a UFPI deverá dispor de um Laboratório de Línguas que possibilite ao professor utilizar “inúmeras ferramentas tecnológicas que dinamizem as aulas e utilizem vários recursos audiovisuais, sobretudo, que ofereçam ao aluno a chance de uma aprendizagem significativa e

dinâmica” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 68). Assim como esta proposta de um laboratório de Línguas na UFPI, Lima (2021) também cita em sua pesquisa realizada na UFCG, a proposta de um laboratório intitulado Lab LIBRAS que servirá para produção de materiais em língua de sinais. As propostas citadas, quando implementadas nas instituições, contribuirão de forma positiva para a aprendizagem da língua materna dos estudantes surdos, por meio de instrumentos que valorizam a especificidade linguística dos discentes surdos, como propõem Pletsch *et al.* (2020), ao salientarem a utilização de estratégias e recursos que favoreçam aos discentes surdos, por meio da utilização de recursos visuais, de imagens, tabelas e esquemas.

Uma outra unidade relacionada à acessibilidade instrumental é a dos “recursos visuais”. Segundo Dorziat (2009), a forma de compreender os conceitos pelo meio visual é um dos aspectos mais importantes para a formação da comunidade surda, ao considerar a sua língua materna, a LIBRAS. Conforme descrito no tópico sobre Instalações e Equipamentos, com uma frequência, o uso de instrumentos e recursos visuais foi recorrente. Por isso, o destaque para a “realização de atividades e pesquisas com o uso de vídeos e a produção de material didático visualmente adaptado” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 131).

As unidades de registro: Tecnologia Assistiva e Desenho Universal serão analisadas concomitantemente, pois após a análise dos documentos verificou-se que apresentam características complementares.

No PDI (2015-2019), a unidade de registro “Tecnologia Assistiva” teve uma frequência ao ser citada no tópico do PDI sobre o Plano de Acessibilidade, enquanto que na unidade “Desenho Universal” constaram duas frequências.

No período de vigência do PDI (2015-2019) o NAU ainda estava em fase de iniciação, e para sua validação deveria ser estruturado, considerando alguns eixos, conforme descrito no Documento Orientador do Programa Incluir, especificamente no eixo “Programas de pesquisa” que discute o desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas com vista a desenvolver as pesquisas em diversas áreas, para que haja o avanço na inclusão social fundamentada nos princípios da transversalidade, do desenho universal relacionados as áreas de tecnologia assistiva (Brasil, 2013a).

No PDI (2015-2019), a unidade de registro “Desenho Universal” teve duas frequências, ambas descritas no tópico sobre o Plano de Acessibilidade, mais especificamente na descrição dos eixos de Infraestrutura e Programas de Pesquisa

expostos no Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013a). A primeira trata sobre a acessibilidade nos projetos arquitetônicos e urbanísticos, relacionada à acessibilidade arquitetônica, que não é objeto desta pesquisa e a segunda compreende os programas de pesquisa que devem promover a inovação com as áreas de investigação, com a tecnologia assistiva e com os princípios do desenho universal, citados no parágrafo anterior.

O que coaduna com a descrição na LBI nº 13.146/2015 sobre o desenho universal que visa tornar possível a utilização de produtos, serviços e ambientes por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (Brasil, 2015a).

Pletsch *et al.* (2010), também, destacam que o DUA, possibilita o acesso de todos ao currículo sem a necessidade de adaptações, sugerem que os mesmos conteúdos sejam abordados de diferentes formas, que haja respeito em relação às particularidades dos discentes, por meio de práticas pedagógicas e estratégias didáticas diferenciadas, incluindo a utilização de tecnologia assistiva.

No PDI (2020-2024), a unidade de registro “tecnologia assistiva” teve uma frequência no tópico sobre Planejamento Estratégico Institucional, exposta em um quadro sobre Assistência Estudantil que visava “implantar computadores com leitores e tecnologias assistivas nos laboratórios de 100% dos centros de ensino”. Já a unidade “Desenho Universal” teve uma frequência descrita no tópico Política de Acessibilidade quando abordou a “implantação de ações e projetos no que tange à acessibilidade devem atender aos princípios do Desenho Universal, valorizando e estimulando práticas de humanização em todos os seus ambientes” (Universidade Federal do Piauí, 2020a, p. 63).

Com relação ao que foi citado sobre a tecnologia assistiva na UFPI, disposta no tópico sobre Planejamento Institucional, relativa a como esta foi disponibilizada para os alunos, por meio da Assistência estudantil, é coerente com o que a LBI nº 13.146/2013 pretende possibilitar por meio de produtos, equipamentos, recursos, práticas e serviços que promovam a funcionalidade e a participação das pessoas com deficiência visando sua autonomia e independência (Brasil, 2015a).

No PPC Letras – LIBRAS as duas unidades de registro “tecnologia assistiva” e “Desenho Universal” não foram encontradas, provavelmente por estarem descritas de forma intrínseca nos serviços, produtos, metodologias de forma acessível como, por exemplo, os serviços de atendimento educacional especializado

e professores com formação adequada para a utilização da LIBRAS sendo eles, especialistas, mestres e doutores, além de profissionais Tradutores e Intérpretes de LIBRAS.

Estas duas unidades de registro complementam-se e são bem amplas a ponto de abrangerem as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental descritas nesta pesquisa, mas, por citar nos documentos características mais relacionadas à acessibilidade instrumental, ficaram descritas nesta categoria.

Observou-se, no geral, que o PDI/UFPI (2015-2019) e o PPC do curso de Letras-LIBRAS contemplaram muito mais unidades de registro do que o PDI/UFPI (2020-2024).

Os três documentos trazem características importantíssimas sobre a promoção da acessibilidade na UFPI. Os Planos de Desenvolvimento Institucional, de forma mais geral, contemplaram alguns desses aspectos, principalmente, em tópicos mais específicos, como no PDI/UFPI 2015-2019, ao destacar no Eixo de Infraestrutura Física o Plano de Acessibilidade, enquanto que no PDI/UFPI 2020-2024 o tópico relacionado consta no capítulo Projeto Pedagógico Institucional, o qual descreve a Política de Acessibilidade.

No PPC estas informações a respeito das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental foram bem mais densas e direcionadas, visto que a implantação do Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS trouxe a possibilidade de garantia da acessibilidade na comunicação “entre pessoas com deficiência auditiva usuárias de LIBRAS e falantes de língua portuguesa, abrindo portas para que surdos e deficientes auditivos tenham os mesmos direitos que quaisquer outros cidadãos” (Universidade Federal do Piauí, 2019a, p. 12). Além disso, tem formado profissionais habilitados e capacitados para atuarem nas redes municipal, estadual e particular de ensino no estado do Piauí e/ou outros com a qualidade de uma graduação realizada na UFPI.

#### **4.2 Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas**

Nesta subseção, apresentam-se os resultados das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise foram organizadas, *a priori*, em blocos. Cada bloco contém perguntas específicas a respeito das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental. Considerando que as

entrevistas foram examinadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), o recorte, ou seja, a escolha das unidades de análise foi organizada por meio do “tema”. O tema, segundo Bardin (2016, p. 135) é:

[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Considerando a descrição feita por Bardin (2016, p. 135), as temáticas foram retiradas de cada questionamento e variaram de acordo com as respostas dadas pelos docentes. Geralmente são utilizadas como “unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências”. Na análise discutiram-se temas relacionados com as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental e os aspectos concernentes às formas de comunicação utilizadas com os discentes surdos, os procedimentos de avaliação, os materiais pedagógicos, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS. Dessa forma, fez-se a análise do contexto das falas dos docentes e, para a contagem das unidades de registro (ou índices), utilizou-se a presença ou ausência das temáticas.

Para a análise, as entrevistas foram todas transcritas a fim de possibilitar a leitura detalhada e a visualização das respostas pela pesquisadora. Após a exploração do material, a codificação foi organizada em três categorias de análise divididas: a) Acessibilidade Comunicacional, b) Acessibilidade Metodológica e c) Acessibilidade Instrumental, subdivididas cada em diversas outras subcategorias.

Ressalta-se, mais uma vez, que para manutenção do sigilo dos nomes dos participantes, os docentes entrevistados foram indicados no texto pelos códigos: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7.

#### 4.2.1 Categorização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes: acessibilidade comunicacional

Nesta categoria, destaca-se a análise do bloco de perguntas relativo à acessibilidade comunicacional. A primeira questão solicita dos docentes a descrição do que seria acessibilidade comunicacional para eles, e após a análise das respostas obtiveram-se as subcategorias: comunicação sem restrições e materiais traduzidos/adaptados (Quadro 3).

Quadro 3 – Definição de acessibilidade comunicacional pelos docentes do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
D1, D2, D3, D4 e D6	Comunicação sem restrições	5
D5, D7	Materiais traduzidos/ adaptados.	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **comunicação sem restrições** foi caracterizada pelas falas dos 5 docentes: D1, D2, D3, D4 e D6, conforme exposto a seguir:

Não haver barreiras, não haver ruídos para que o aluno, no caso o surdo possa compreender, isso implica **usar Língua de Sinais**, mas não somente isso, **usar de recursos que facilitem a compreensão de conteúdos e práticas**, de uma prática que permita que eles compreendam melhor (D1, grifo nosso).

Acessibilidade comunicacional é prover de recursos, de meios que você consiga atender ao público, no caso dos surdos **a língua de sinais** [...] (D2, grifo nosso).

É você garantir o direito à comunicação entre os interlocutores, entre os indivíduos, **é você conseguir possibilitar que as pessoas consigam se comunicar de maneira livre**, de expressar suas opiniões, de se expressar de maneira geral sem restrições, sem limitações, acho que isso é a garantia da acessibilidade comunicacional (D3, grifo nosso).

Pensando na realidade, professor ouvinte e aluno surdo, a acessibilidade **comunicacional é quando eu possibilito ao meu aluno acesso a informações que quero transmitir a ele**. No contexto geral, eu acho que é a acessibilidade comunicacional também parte dessas possibilidades onde as pessoas já têm mais acessibilidade nas informações. [...] Ela precisa ter uma acessibilidade comunicacional que lhe dê segurança nas informações que ela recebe (D4, grifo nosso).

Dentro da esfera acadêmica que é o foco, essa acessibilidade comunicacional parte mesmo dessa questão de **dar validade a própria língua de sinais** (D6, grifo nosso).

Observou-se que os docentes D1, D2, D3, D4 e D6 descreveram que a acessibilidade comunicacional está atrelada às possibilidades promovidas por eles aos seus alunos, de forma que não haja barreiras na comunicação e possibilite receber, de forma clara, as informações necessárias para sua formação e dentro dessas possibilidades está descrita a utilização e validação da língua de sinais.

As respostas dos docentes corroboram com a descrição dada por Sasaki (2005) quando afirma que a acessibilidade comunicacional acontece quando não há barreiras na comunicação interpessoal, face a face e nesse quesito cita a língua de sinais como um dos meios para possibilitar a comunicação, além da acessibilidade na comunicação escrita, em livros, revistas, apostilas e na comunicação virtual.



Para efeito explicativo, a LIBRAS, segundo a Lei nº 10.436/2002 é definida como: a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002a). Assim, a LIBRAS é o principal e mais adequado meio de comunicação para os discentes surdos que ao terem acesso à língua de sinais desde a infância, desfrutarão da possibilidade de desenvolver o sistema linguístico que lhes dará base para compreensão dos conhecimentos básicos de comunicação e desenvolvimento cognitivo de forma mais adequada.

A subcategoria relacionada aos **materiais traduzidos/adaptados** teve a frequência nas falas de dois professores D5 e D7, conforme verificou-se:

[...] quando eu preparo meu PowerPoint eu tenho que pensar e ter o cuidado de dizer o que é o discurso para esse aluno, então muitas vezes eu tenho que ir lá no dicionário, ou no dicionário de análise do discurso, no dicionário de Língua Portuguesa o conceito de discurso. [...]. Então eu acredito que para eu dar essa acessibilidade comunicacional e dar acesso a esse discente surdo eu tenho que ir desdobrando alguns conceitos e esses conceitos estão na minha fala (D5).

Eu percebo que não há muita acessibilidade comunicacional dentro da UFPI, sempre há necessidade de ter o profissional intérprete de LIBRAS e as questões de tradução também são muito importantes, as traduções relacionadas aos materiais didáticos, por exemplo, o ouvinte ele tem a acesso a leitura do material didático, mas caso esse material didático também esteja na língua de sinais, seria mais interessante também para o surdo e para o ouvinte.[...] textos que estejam escritos também em SingWriting, também há necessidade de informação porque tem muitas coisas que na UFPI não tem legendagem (D7).

As falas dos docentes D5 e D7 demonstraram a necessidade da disponibilização de materiais traduzidos em língua de sinais para a promoção da acessibilidade comunicacional. O D5 citou que utiliza o *PowerPoint* e que realiza a descrição, cuja tradução para a língua de sinais é feita pelo intérprete. Ressalta-se que este professor oralizava durante a aula para seus alunos surdos, e que mesmo não sendo descrito na sua resposta, tinha o apoio do intérprete, pois não sabia se comunicar em LIBRAS.

O D7 relatou a inexistência dessa acessibilidade em diversos materiais, como os livros que deveriam ser traduzidos em língua de sinais e a necessidade de textos escritos em *SingWriting*, por ser a modalidade escrita da língua de sinais, além da legendagem dos vídeos. Ressaltou, também, que o profissional intérprete sempre era solicitado para fazer essa mediação, mas que em algumas situações se os materiais fossem traduzidos, não haveria essa demanda.

As falas dos docentes se complementaram e trouxeram características relativas à definição de Sasaki (2005), quando trata de propostas que possibilitam a comunicação, por meio da adequação dos instrumentos utilizados nas aulas, sobretudo aqueles adequados para os discentes surdos e relacionados à visualização de imagens, vídeos traduzidos em LIBRAS ou com legenda, e a escrita da língua de sinais.

Como discutido anteriormente, a aprendizagem dos surdos ocorre de forma visual, sendo a LIBRAS o principal meio para que a mesma se efetive, pois representa um sistema linguístico de natureza visual-motora, como descrito na Lei nº 10.436/2002, na Lei da LIBRAS. Ressalta-se que, segundo a Lei, a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Por isso, os discentes surdos não podem ser isentos de aprender a utilizá-la, pois é a língua majoritária do Brasil, a língua aprendida e utilizada pelos alunos brasileiros desde a escola (Brasil, 2002a).

As imagens, também, serviam de recurso linguístico, pois sabe-se que os surdos têm características culturais que marcam o seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo. Conforme Quadros (2000), a cultura surda é considerada como uma cultura visual. Outra autora que colabora com a temática da experiência visual dos surdos como um artefato cultural é Perlin e Strobel (2008) que discutem diversos aspectos da cultura surda, dentre eles o papel primordial da visão como meio de comunicação para estes sujeitos que se utilizam dela para compreensão de tudo que acontece ao redor deles, considerando expressões faciais e corporais dos seres vivos, as imagens e tudo aquilo que pode ser captado pelos olhos.

Embora o intérprete não seja um meio de comunicação, é um profissional que facilita essa comunicação entre surdos e ouvintes, como descrito na Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS (Brasil, 2010b) e nas pesquisas de Ansay (2009) e Chiacchio (2014), o que justifica sua função como profissional e a promoção do diálogo entre surdos e ouvintes.

A respeito da legendagem dos vídeos, está prevista na LBI nº 13.146/2015, artigo 67 a obrigatoriedade da utilização de legendas ou outras ferramentas que auxiliem as pessoas com deficiência a compreenderem informações disponibilizadas de forma online, por meio de subtítulo de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS e audiodescrição. Além de ser

responsabilidade do poder público, como descrito no artigo 73, a promoção da capacitação de tradutores e intérpretes da LIBRAS (Brasil, 2015a).

Assim, ao pensar na realidade comunicativa dos surdos é importante lembrar que está relacionada aos meios visuais e, sobretudo, à utilização da língua de sinais que deveria ser a língua materna do surdo e o primeiro idioma dos surdos (Brasil, 2002a). Porém, na maioria dos casos não é, considerando que primeiramente eles têm contato com a aprendizagem da língua portuguesa e depois, em alguns casos, são colocados em contato com a língua de sinais, mas ressalta-se que em todos os espaços onde os alunos surdos estiverem, há necessidade de profissionais intérpretes, professores fluentes em LIBRAS e materiais traduzidos para a língua de sinais (Brasil, 2005a).

Pelas respostas dadas pelos docentes, nota-se que a maioria das informações sobre a forma de comunicação utilizada com os discentes surdos, leva os docentes a utilizarem informações visuais. Dessa maneira, considerando a especificidade linguística dos discentes surdos e a necessidade de utilizar recursos visuais com o propósito de favorecer as experiências visuais, que são a base do pensamento e da linguagem dos surdos, pode-se dizer que os docentes possuem um olhar mais específico sobre a forma como os surdos compreendem o mundo. (Quadros, 2003).

Os docentes foram questionados, também, a respeito dos meios de comunicação utilizados por eles na prática pedagógica com os discentes surdos, obtendo-se a subcategoria: LIBRAS, como descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Meios de comunicação utilizados pelos docentes na prática pedagógica com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7	LIBRAS	7

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A categoria LIBRAS está presente na fala dos 7 docentes e estão dispostas a seguir:

[...] em sala de aula antes da pandemia eu levava muitos slides e tentava fazer gráficos, tentava colocar ilustrações, audiovisual, vídeo, mas no remoto não funcionou bem, pois como **ministro aula em LIBRAS**, dando um ou outro suporte em língua oral para os ouvintes eles disseram que a

imagem ficava reduzida quando tentava compartilhar slides [...] (D1, grifo nosso).

No caso do aluno surdo eu trabalho com **vídeos, recursos imagéticos**, [...] se eu não encontro vídeos que já possuem tradução eu mesmo **traduzo os vídeos** (D2, grifo nosso).

[...] em alguns momentos eu opto por **eu ministrar a aula em língua de sinais e os intérpretes fazem a tradução** para o português e em outros momentos eu dou aula em português e os intérpretes fazem a interpretação em língua de sinais, eu faço de forma híbrida (D3, grifo nosso).

Nas minhas aulas eu tenho **intérpretes**, elas são ministradas por mim [em língua Portuguesa], mas são traduzidas pelo intérprete. Então diretamente na aula eu não vou sinalizar para os alunos surdos, mas eles têm livre acesso a mim, para perguntar, tirar dúvidas então eu os deixo cientes disso [...] (D4, grifo nosso).

Eu procuro usar **imagens**, procuro saber se já tem algum trecho **de uma obra traduzido** (D5, grifo nosso).

Primeiramente ministrar as próprias disciplinas de LIBRAS utilizando **a língua de sinais** até para dar essa assistência maior para as pessoas surdas, então o primeiro instrumento é o instrumento linguístico utilizado para essa prática (D6, grifo nosso).

Primeiro eu **gravo o material em língua de sinais**, as vezes eu coloco **legenda** ou retiro vai depender do contexto da atividade (D7, grifo nosso).

Nas falas dos sete docentes aparece a utilização da língua de sinais como característica comum, embora utilizem mecanismos diferentes. Os docentes D1, D3, D4 e D6 empregavam a LIBRAS como forma de comunicação direta ou com o apoio do profissional Intérprete que faz a tradução também em LIBRAS, enquanto os professores D2, D5 e D7 ao utilizarem vídeos traduzidos ou gravados em língua de sinais, também estão sendo coerentes com o aspecto linguístico ideal para a comunicação dos discentes surdos, pois a LIBRAS é a língua materna e língua de instrução desses sujeitos, conforme Gesser (2009) e Quadros (1997).

As línguas de sinais têm papel importante no processo educacional das pessoas surdas e ao considerar a aquisição da linguagem, segundo a proposta bilíngue descrita por Quadros (1997), a LIBRAS deve ser a L1, a primeira língua da criança surda brasileira, e a língua portuguesa deve ser a L2, sua segunda língua. Considerando a LIBRAS como L1 e como língua natural dos surdos, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo e deve ser a língua de instrução nas instituições educacionais, que servirá como base para a comunicação e desenvolvimentos social, cognitivo e educacional desses sujeitos (Gesser, 2009).

Assim, apesar de não ser a primeira língua dos docentes participantes da pesquisa, pois são em maioria ouvintes e trabalham com discentes surdos, utilizavam meios de comunicação para a visualização da mensagem e a LIBRAS estava presente tanto na comunicação direta, face a face, quanto por meio de materiais audiovisuais, o que fortalecia a comunicação entre docentes e discentes.

Os docentes foram questionados sobre o modo como operacionalizam a acessibilidade comunicacional com os discentes surdos e desta questão tem-se duas subcategorias: materiais digitais acessíveis e apoio profissional (Quadro 5).

Quadro 5 – Operacionalização da acessibilidade comunicacional pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
D1, D2, D4 e D5	Materiais digitais acessíveis	4
D3, D6, D7	Apoio profissional	3

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria denominada **materiais digitais acessíveis** é formada pelas falas dos docentes D1, D2, D4 e D5 que operacionalizavam a acessibilidade comunicacional, por meio da disponibilização de materiais digitais acessíveis e, dentre eles, estavam a criação de glossários, vídeos em LIBRAS, atividades disponibilizadas pelas plataformas Youtube, *Google Forms* e sínteses de aulas, oportunizadas via plataforma SIGAA, como observam-se nas falas:

Para surdos e ouvintes, eu **criei glossários**, eu passava uma lista de sinais mais específicos na área de gramática, linguística para as intérpretes e elas me enviaram as fotos, e assim criei uma lista deles, **coloquei no drive e mandava links** (D1, grifo nosso).

Nas disciplinas que eu ministrei no Letra- LIBRAS para surdos além do **intérprete** que tinha na sala para me auxiliar muitas vezes eu invertia com intérprete **eu passava a sinalizar** para aquele aluno surdo que por ventura não tinha entendido um trecho da aula, ou fazer uma **síntese da aula e utilizava o SIGAA como uma plataforma para disponibilizar esse conteúdo acessível** (D2, grifo nosso).

Primeiro eu procurei entender que eu tenho alunos surdos na sala, então a minha **construção de materiais** também é pensada nesses alunos para eles entenderem melhor, porque nem sempre o **intérprete** está ali à disposição, por isso eu digo que **eu também me coloco nesse lugar porque eles podem se dirigir a mim** (D4, grifo nosso).

Eu operacionalizo dessa forma que eu comecei te falando, sempre procuro encontrar **imagens** [...] E eu gosto também, como exemplo de procurar algum **resumo em LIBRAS, então eu trago os vídeos** (D5, grifo nosso).

[...] às vezes eu gravava a aula e mandava, às vezes também fazia atividades pelo **YouTube, pelo Google Forms**, fazia vídeos e colocava imagens, colocava alternativas, então eu usei várias estratégias porque a metodologia utilizada no sistema remoto é diferente da metodologia utilizada no presencial e as vezes os alunos não tinham como me responder pelo celular e a maioria não tem computador [...] (D7, grifo nosso).

As falas dos docentes conduziram à percepção de que várias são as formas de operacionalizar ou promover a acessibilidade comunicacional, e que esta forma não se restringe somente por meio da língua de sinais em si, mas por meio de

materiais em vídeos, de plataformas acessíveis, através da disponibilização de materiais para os discentes em forma de glossários com as imagens e os sinais, além de se colocarem à disposição dos discentes surdos.

Araújo (2020) destaca que a comunicação entre docentes e discentes só ocorre por meio da língua de sinais com o intermédio do intérprete de LIBRAS. Destaca, ainda, que a maioria dos docentes não está capacitada para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos, que permeia principalmente pela utilização da LIBRAS de forma direta entre docentes e discentes.

A respeito da diversidade de materiais e de torná-los acessíveis para os discentes surdos Pletsch *et al.* (2020) consideram que os docentes devem planejar atividades diversificadas, devido à heterogeneidade dos discentes, além de sempre terem o cuidado de que os materiais estejam traduzidos ou interpretados em LIBRAS, que tenham legendas e que possibilitem que os surdos façam leitura labial quando necessário, além de utilizarem ambientes virtuais e avatares em LIBRAS. Considerando os diversos meios citados, as respostas dos docentes levam a acreditar que a operacionalização da acessibilidade comunicacional acontece por meio de recursos que valorizam a utilização da língua de sinais.

A subcategoria **apoio profissional** é composta pela descrição dos docentes D3, D6 e D7 que operacionalizavam a acessibilidade comunicacional com o apoio profissional do intérprete de LIBRAS, quando o próprio professor sinalizava para o aluno durante a aula, no momento em que propiciava atividades diagnósticas para considerar o que os discentes já sabiam ou ao possibilitar que os alunos tirassem dúvidas por meio de vídeos em LIBRAS, de conversas via Instagram ou WhatsApp, como descrito nas falas a seguir:

Nesse caso da operacionalização das acessibilidades, a própria instituição UFPI assegura, porque sempre vai ter os **intérpretes** presentes em sala de aula exatamente para garantir que haja a acessibilidade comunicacional, seja para os surdos ou seja para os ouvintes (D3, grifo nosso).

Eles têm a escolha se vai ser a **professora sinalizando ou o intérprete**. E em questão de dúvidas ou alguma reclamação, por eu ser fluente na língua de sinais eles já fazem essa **comunicação** diretamente comigo através de **Telegram ou WhatsApp** e se comunicam através da própria língua de sinais, [...] (D6, grifo nosso).

Em relação a didática, antes de iniciar e ministrar o conteúdo eu finjo que eu não sei nada, eu ponho os **alunos para sinalizar**, pergunto coisas pra eles, a didática é diferente, para cada aluno há a necessidade de estratégias diferentes porque alguns já tem o contato e fluência com a língua de sinais, outros não (D7, grifo nosso).

Mais uma vez, fica nítido o papel dos profissionais que trabalham com discentes surdos nas universidades e o quanto a formação na área de LIBRAS

concede a eles a competência para utilizar a sua fluência na língua para se comunicarem, sem barreiras, com os discentes surdos, conforme descrito no Decreto 5.626/2005, artigos 4 e 17, que tratam, respectivamente, sobre a formação de docentes para o ensino de LIBRAS e da formação do tradutor intérprete de LIBRAS (Brasil, 2005A). Outro autor que corrobora com a temática é Ribeiro (2017) que destaca em sua pesquisa sobre a mediação pedagógica realizada por professores e intérpretes de LIBRAS, e o papel profissional deles ao reconhecerem a diferença linguística dos discentes surdos, ao utilizarem a língua de sinais e os recursos visuais de forma a ajudar os discentes surdos a compreenderem as atividades, para que ele seja capaz de realizá-las sozinho, posteriormente.

Ullman *et al.* (2020) escrevem sobre os desafios e oportunidades do potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para pessoas com deficiência na América Latina e Caribe. Os autores tratam sobre as TICs, por meio do uso de *softwares*, internet, aplicativos, sites e aparelhos móveis e como essas tecnologias têm influenciado de forma positiva as vidas social e educacional das pessoas com deficiência.

Em relação às TICS utilizadas com pessoas com deficiência auditiva destaca-se a presença de tradutores humanos e, também, de tecnologias com esse mesmo objetivo, a exemplo do Serviço de Retransmissão de Vídeo, no qual a pessoa surda faz uma ligação para intérpretes de plantão que servem de intermediário entre uma pessoa surda e outra ouvinte. Cita-se que as TICs podem servir de equalizadores na educação e que a utilização da Internet, de sites e aparelhos móveis como os celulares possibilitam a troca de mensagens instantâneas por meio de textos, e-mails e chamadas de vídeo (Ullman *et al.*, 2020). Tais aspectos destacados corroboram com as falas dos docentes que destacam a utilização das tecnologias para se comunicarem de forma presencial e remota com os discentes, algo ainda mais necessário no período de aulas remotas que ocorreram entre 2020 e 2022, em função da pandemia da COVID-19. A formação profissional de docentes e intérpretes de LIBRAS na área de educação especial facilita a comunicação e possibilita a inexistência de barreiras no ensino e na aprendizagem dos discentes (Brasil, 2005a).

Após a verificação mais pessoal sobre a definição de acessibilidade comunicacional e sua operacionalização, questionou-se aos docentes se o PDI dispõe sobre a acessibilidade comunicacional para a inclusão de alunos surdos e

que eles a descrevessem, caso houvesse. Com a análise das respostas, três subcategorias foram identificadas: serviços do Núcleo de Acessibilidade, documento generalizado e sem leitura prévia do PDI (Quadro 6).

Quadro 6 – Acessibilidade comunicacional no PDI para a inclusão de discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTE	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3	Serviços do Núcleo de Acessibilidade da UFPI	3
D4, D7	Documento generalizado	2
D5, D6	Sem leitura prévia do PDI	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A respeito da subcategoria **Serviços do Núcleo de Acessibilidade da UFPI**, 3 docentes, D1, D2 e D3 citaram o mesmo como uma forma de garantia da acessibilidade comunicacional dos discentes surdos por meio do AEE, dos serviços dos intérpretes e dos apoios dos discentes auxiliares dos surdos.

Sim, nós temos. Hoje a universidade tem o **NAU**, Núcleo de Assistência da Universidade[...]E no caso das pessoas com surdez, eles são beneficiados também com os **alunos auxiliares**, o próprio NAU seleciona alunos auxiliares para acompanhar pessoas com deficiência, [...] a própria presença de **intérpretes** nos eventos, a **acessibilidade de materiais produzidos online pela instituição, vídeos institucionais traduzidos na página**, então são várias políticas que tocam diretamente na questão da acessibilidade de pessoas surdas (D1, grifo nosso).

O PDI da UFPI fala sim se eu não me engano, inclusive ele dispõe de **bolsas** para alunos que possam trabalhar como **auxiliares** desses alunos surdos, não seriam intérpretes, é como se fossem professores de reforço para esses alunos, que é a **bolsa de inclusão social** (D2, grifo nosso).

Sim, inclusive [...] o próprio Departamento de Letras-LIBRAS foi desenvolvido sempre pensando nessa questão da acessibilidade. [...] Então nós temos **os intérpretes de LIBRAS**, nós também temos o **NAU** que é o Núcleo de Acessibilidade da UFPI, e no NAU eles também têm **assistência do Atendimento Educacional Especializado** caso eles queiram participar e no próprio NAU tem profissionais **intérpretes de LIBRAS**, então nós temos essa garantia da acessibilidade para os surdos (D3, grifo nosso).

Notou-se que os docentes D1, D2 e D3 citaram o NAU como uma forma de possibilitar a acessibilidade comunicacional, por meio do AEE realizado pelos profissionais desse núcleo. Esse fato coaduna com o disposto no Decreto nº 7.611/2011, que trata sobre a educação especial e o papel dos núcleos de acessibilidade, que visam eliminar barreiras físicas, na comunicação e nas informações (Brasil, 2011) e com a pesquisa de Pletsch, Melo e Cavalcante (2021)



que apresentam os núcleos de acessibilidade como ambientes que promovem ações de inclusão na educação superior e buscam implementar no PDI e no Plano de Gestão da universidade diretrizes e metas que promovam a acessibilidade.

O PDI/UFPI (2020), também, contribui com a discussão ao descrever o propósito de garantia do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial por meio do NAU (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

A equipe do NAU é multidisciplinar, composta por assistentes sociais, pedagoga e psicóloga, que realizam o acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

Os D1, D2 e D3 descreveram as seguintes ações do NAU que proporcionavam a acessibilidade comunicacional dos discentes surdos: a disponibilização de materiais acessíveis produzidos pela instituição disponibilizados no site da UFPI e o apoio dos alunos auxiliares para os discentes surdos, os quais devem acompanhá-los nas atividades acadêmicas.

Como forma de incentivo para os alunos auxiliares dos discentes surdos, a PRAEC disponibiliza bolsas como auxílio financeiro, as BINCS-ES (Bolsa de Inclusão Social para estudante Surdo) (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

O AEE realizado pelo NAU, específico para os estudantes com deficiência auditiva ou surdez, envolve três momentos didático-pedagógicos: AEE em LIBRAS, AEE de LIBRAS e ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita (Universidade Federal do Piauí, 2015).

Aspectos coerentes com os aspectos do AEE citados por Damázio (2007) que indica o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez desde a Educação básica. A autora destaca, também, três momentos: o AEE em LIBRAS; o AEE para o ensino de LIBRAS e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, sendo os referidos momentos compatíveis com o AEE efetivado pelo NAU da UFPI.

Os D4 e D7 estão incluídos na subcategoria **Documento Generalizado**, sendo que citaram em suas falas que o documento apresenta características amplas sobre o assunto, sem pontuar onde deveriam ser utilizadas e que muito precisa ser feito para que a UFPI atenda essa acessibilidade comunicacional como observam-se nas falas:

Eu já li o Plano, confesso a você que não lembro de tudo que tem lá, mas de forma geral até onde eu vejo, principalmente esses documentos que são de acesso para todo mundo **acabam que são documentos bem gerais**,

não vai ter coisas tão específicas. E aí acaba falhando nisso, no meu ponto de vista, porque era para ter informações mais direcionadas também para essa realidade, para a realidade de uma universidade que tem alunos surdos matriculados. Então acaba que os documentos não deixam tão evidentes essas propostas, essas ações que são necessárias para a inclusão (D4, grifo nosso).

Eu não sei como estão essas questões éticas relacionadas ao PDI, também a questão do intérprete, eu preciso ver questões éticas em relação a isso, precisam gravar materiais, [...] então **o PDI precisa ser melhorado, precisa ter livros traduzidos**, há essa necessidade. Não é só para o curso de Letras- LIBRAS, mas para toda a universidade, [...] (D7, grifo nosso).

O D4 relatou que o documento é muito geral e que algumas informações deveriam ser mais específicas sobre o que é a acessibilidade e o papel do intérprete. Entretanto, o D7 percebeu várias situações que precisam ser melhoradas como a tradução de livros e avaliações em LIBRAS.

Notou-se, pelas falas, que há lacunas a respeito da acessibilidade comunicacional demonstrada no PDI, o que corrobora com o que foi encontrado na análise de conteúdo do próprio documento quando a unidade “acessibilidade comunicacional” teve frequência baixa e foi tratada de forma ampla, havendo apenas uma descrição mais geral sobre a língua de sinais e o papel do tradutor intérprete de LIBRAS.

Percebeu-se que os documentos oficiais não fazem uma descrição mais específica em relação aos aspectos da comunicação dos discentes surdos, tratando o profissional intérprete da sala de aula ou do núcleo de acessibilidade como o responsável por suprir as necessidades dos discentes surdos, quando na verdade, toda comunidade acadêmica deve se envolver nesse processo. Seria necessário realizar adaptações curriculares, pensar e elaborar um currículo que favoreça a aquisição da língua de sinais, como destacam Costa e Santos (2018), e assim, também sejam pensadas metodologias, estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam a diferença linguística dos discentes surdos (Barboza, 2019).

Os docentes D5 e D6 relataram não ter feito a leitura do PDI.

Os docentes também foram questionados se o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-LIBRAS dispõe sobre a acessibilidade comunicacional para a inclusão das pessoas surdas, se dispusesse deveriam descrever e caso não, deveriam justificar o motivo, obtendo-se as seguintes categorias: Existência de acessibilidade comunicacional no PPC e existência de acessibilidade comunicacional no PPC, mas não de forma clara (Quadro 7).

Quadro 7 – Existência ou não de acessibilidade comunicacional no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D6	Existência de acessibilidade comunicacional no PPC	4
D4, D5, D7	Existência de acessibilidade comunicacional no PPC não de forma clara	3

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **existência de acessibilidade comunicacional no PPC** foi relatada pelos docentes D1, D2, D3 e D6 e observada nas falas:

Eu, sinceramente precisaria revisar agora nosso PPC para confirmar o que ele diz exatamente sobre acessibilidade, mas tenho certeza que sim, **porque já é previsto que tem que ter as traduções em língua de sinais, já é previsto que as aulas são bilíngues, que é um contexto de educação bilíngue**, então eu digo que sim (D1, grifo nosso).

Sim, o PPC trata bem sobre a inclusão e sobre a presença desse **intérprete nas aulas** [...] (D2, grifo nosso).

Sim, como eu falei: o departamento do Letras- LIBRAS já tem esses profissionais [...] então nós temos tanto os **intérpretes** concursados quanto os intérpretes que são celetistas, eles estão disponíveis na Universidade para os alunos surdos (D3, grifo nosso).

[...] ele dispõe desses recursos instrumentais, para essa acessibilidade comunicacional, tanto em relação aos profissionais **intérpretes** que existem na instituição quanto também aos próprios **professores que têm essa fluência na língua de sinais** (D6, grifo nosso).

Nesta categoria, os 4 (quatro) docentes citaram que a presença de professores fluentes em língua de sinais e do intérprete possibilitaram a acessibilidade comunicacional nas aulas do Curso de Letras – LIBRAS. Fernandes (2012) descreve que o intérprete é um suporte pedagógico essencial, que medeia situações de comunicação entre os surdos e os demais membros da comunidade escolar, mas que não substitui o professor que é o responsável pelo exercício da docência e pela aprendizagem do aluno. Assim, percebeu-se que o intérprete tem papel fundamental na mediação, mas que o professor titular da turma é quem deve dispor de estratégias pedagógicas e de formação específica para trabalhar com os discentes surdos, tomando para si a responsabilidade de fazer com que tais discentes se desenvolvam nas atividades e em tudo mais que for proposto para a turma (PLETSCH *et al.*, 2020).

Já a subcategoria **existência de acessibilidade comunicacional no PPC não de forma clara**, foi mencionada nas falas dos docentes D4, D5 e D7:

Assim, como eu falei, os documentos acabam sendo bem amplos, não vai ter algo direcionado [...] tem que ter muito cuidado porque é minha opinião: 'Não fala diretamente, olha para garantir a acessibilidade fazendo isso, ou aquilo', **nós sabemos que tem que ter a acessibilidade porque é o PPP do curso de LIBRAS, então isso já fica subentendido**, mas não tem dizendo, por exemplo, como é que eu como professora tenho que agir para garantir isso ou aquilo. Que eu lembre não (D4, grifo nosso).

O que eu tive acesso, assim na verdade, eu entendo que **não atende essa prática**. Está tudo conceituado lá pontualmente. Sei lá, vou dá o exemplo igual quando a gente lê a Constituição que tudo é bonito, parece que tá tudo certo. **Mas é só na prática do dia a dia que eu consegui perceber as dificuldades** (D5, grifo nosso).

[...]o **PPC não está pronto ainda**, é um processo gradual que está um pouco confuso com as questões literárias...um processo que está se iniciando, tem também os professores ouvintes e ainda estamos trabalhando mais nas questões literárias, tem pouco interesse nessa área também (D7, grifo nosso).

Na subcategoria **existência de acessibilidade comunicacional no PPC não de forma clara**, os 3 (três) docentes relataram que apesar de estar subentendido por ser um Curso de Letras – LIBRAS, como citou o D4, não está explícito no PPC, pois não diz como os professores devem agir diante de algumas situações. O D5 disse que só percebeu as dificuldades na prática e o D7 relatou que pelo fato de o curso ser novo, o PPC ainda não está pronto e que existem questões específicas do curso, como as questões literárias que precisam ser mais discutidas.

As falas dos docentes são coerentes com o que foi verificado na análise do PPC do Curso de Letras – LIBRAS, na seção anterior, quando foi verificado que a unidade “acessibilidade comunicacional” não aparece no documento, mas no texto é contemplada e caracterizada por meio da utilização da LIBRAS durante as aulas e da presença do profissional intérprete.

Considerar a LIBRAS e os profissionais intérpretes como parte do suporte comunicacional dos discentes surdos são passos relevantes para a acessibilidade comunicacional, mas nota-se ainda a necessidade de direcionamentos mais específicos relativos às práticas pedagógicas docentes.

Magalhães (2013) trata da responsabilidade docente frente à dimensão curricular da prática pedagógica. Segundo ela, a docência universitária deve viabilizar e valorizar os potenciais dos alunos, garantindo um currículo adaptável em relação aos critérios de avaliação, à temporização dos procedimentos didáticos e ao tempo previsto para a realização das atividades, que quebre as visões estereotipadas quanto à aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, e se for necessário, haja um reordenamento na forma docente de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo Chahini (2016), as mudanças dos currículos institucionais, que deverão passar por revisões e reflexões para incorporar as diferenças, poderiam ser consideradas para suprir as necessidades de direcionamentos mais específicos relativos às práticas pedagógicas, e assim, ao passarem por adequações como forma de responder às necessidades educativas do sistema educacional, buscando assistir todos os alunos, inclusive os que apresentarem necessidades educacionais específicas, seria possível pensar e modificar, desde a base, os aspectos comunicacionais, metodológicos e instrumentais por meio da mudança no currículo.

No geral, percebeu-se que aqueles que afirmaram a existência dessa acessibilidade no PPC, concedem ao profissional intérprete e aos professores fluentes em LIBRAS sua responsabilidade, o que é visto como um fator importante, mas considerando as falas dos docentes da segunda subcategoria, o PPC não tem informações claras, pois cita a acessibilidade de forma bem generalizada, mas não descreve como a acessibilidade comunicacional no PPC do Curso Letras – LIBRAS deve ser operacionalizada pelos docentes dos discentes surdos.

#### 4.2.2 Categorização das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes: acessibilidade metodológica

Nesta subseção, destaca-se a análise da categoria: Acessibilidade Metodológica. A pergunta inicial solicita que os docentes conceituem a acessibilidade metodológica na perspectiva deles. Após a análise das respostas, tem-se as seguintes subcategorias: Recursos para prática acessível e Metodologias de participação ativa do discente (Quadro 8).

Quadro 8 – Definição de acessibilidade metodológica pelos docentes do curso Letras-LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D6, D7	Recursos para prática acessível	4
D3, D4, D5	Metodologias de participação ativa do discente	3

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **recursos para prática acessível** é composta pelas falas dos docentes D1, D2, D6 e D7 que seguem:

É usar a minha **prática em sala de aula e que ela seja acessível**, pode não ser a mais moderna, nem usar os **recursos** mais extravagantes, mas o modo como eu sei, e o período remoto nos desafiou a utilizar a tecnologia e erramos muitos para tentar oferecer minimamente o que foi possível [...] (D1, grifo nosso).

Acessibilidade metodológica diz respeito aos **recursos que eu disponibilizo** para esse aluno em relação ao meu trabalho, a parte do ensino. Trabalhar com **recursos dentro da minha metodologia de ensino** para fazer com que esse surdo tenha acesso e possa utilizar de ferramentas, de modelos e estratégias dentro dessa metodologia, no caso **recursos visuais, ferramentas de vídeo**, métodos para fazer com que **esse conteúdo chegue ao indivíduo** (D2, grifo nosso).

Inserir práticas que envolvam a **língua de sinais** [...] garantir que esse aluno de fato utilize essa língua, garantir que ele consiga produzir o TCC no final do curso em língua de sinais (D6, grifo nosso).

Vou utilizar como exemplo as disciplinas do Letras-LIBRAS com a presença do intérprete relacionada a conteúdos mais teóricos, então, quando eu iniciei eu **apresentava vídeos, contava com o apoio do intérprete ou não**, ia depender de como ia ser a minha aula (D7, grifo nosso).

Com as falas dos docentes, percebeu-se que definiram a acessibilidade metodológica, por meio dos recursos utilizados para tornar essa prática acessível e, para isso, utilizam recursos visuais como as ferramentas de vídeos, a própria língua de sinais e, também, a participação do intérprete de LIBRAS durante as aulas.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores são importantes pois, conforme pesquisa de Barboza (2019), as representações visuais consideram a língua de sinais, valorizam os diversos recursos visuais e possibilitam a aquisição do conhecimento. O que está contemplado nas falas dos docentes, implica dizer que estes demonstraram buscar práticas mais acessíveis para possibilitar aos discentes surdos uma maior compreensão do que é discutido nas aulas por meio da valorização de recursos, para que a prática seja mais acessível e facilite a participação dos discentes.

A subcategoria **metodologias de participação ativa do discente** foi representada pelas falas dos docentes D3, D4 e D5 ao descreverem, de forma geral, assegurar uma metodologia que possibilitasse a participação ativa dos discentes. Para isso, precisam adaptar a forma de levar conhecimento e criar métodos como descrito a seguir:

É você assegurar uma metodologia didática, uma metodologia pedagógica que permita que **todos os alunos participem** da melhor forma possível. Uma metodologia que possibilite com que aquele aluno participe de **maneira ativa na atividade** que está sendo proposta, acho que isso é uma acessibilidade metodológica (D3, grifo nosso).

Eu acho que acessibilidade metodológica é isso: é perceber as necessidades daquele contexto e procurar **adaptar sua forma de levar conhecimento** (D4, grifo nosso).

Eu tenho que **criar métodos** para dar acesso a esse discente para que o entendimento da aula fique completo (D5, grifo nosso).

Nesta subcategoria os docentes demonstraram, em suas falas, realizar a sua prática pedagógica como algo flexível, que pode ser revisada e transformada, de acordo com as necessidades dos alunos surdos, e que buscam integrá-los nesse processo, levando a pensar que eles consideram a cultura surda e as experiências visuais desses sujeitos. Em concordância com as falas dos docentes D3, D4 e D5, Barboza (2019) destaca que os discentes surdos devem se sentir construtores do conhecimento e que esse papel de favorecer esses momentos é do docente que precisa pensar em situações de aprendizagem nas quais haja a valorização da Pedagogia surda.

Essa possibilidade de os alunos surdos participarem de forma ativa na construção das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes dá a eles espaço para construir seus próprios conhecimentos e ampliarem a visão docente para a Pedagogia Surda que, segundo Barboza (2019) coloca as pessoas surdas no centro do ato educativo e permitem que elas produzam dentro do processo pedagógico, o que conseqüentemente fortalece os meios pelos quais a acessibilidade pedagógica se mostra e se transforma nos espaços acadêmicos, impulsionando discentes e docentes em processos educativos transformadores da realidade, tornando-a cada vez mais próxima do que é ideal para os surdos.

Para Sasaki (2005) a acessibilidade metodológica é possibilitada quando não há barreiras nos métodos e técnicas de estudo, envolvendo adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, participação dos alunos e novos conceitos de avaliação da aprendizagem. Tais características aparecem nos relatos dos docentes quando citam que buscam formas de interação entre todos, quando criam e adaptam métodos para favorecer a aprendizagem dos discentes surdos.

Questionou-se, também, se os docentes utilizavam metodologias na prática pedagógica com os discentes surdos e, em caso positivo ou negativo, deveriam dizer o motivo. Elaboraram-se as seguintes subcategorias: Metodologia com LIBRAS e Metodologia com recursos visuais (Quadro 9).

Quadro 9 – Metodologias utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D6, D7	Metodologia com LIBRAS	6
D5	Metodologia com recursos visuais	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A categoria **metodologia com LIBRAS** representada pelas falas dos docentes D1, D2, D3, D4, D6 e D7 citaram diversos aspectos metodológicos, envolvendo a utilização da LIBRAS como pode-se verificar:

Opto por ministrar **aula em LIBRAS, a tecnologia humana** seria eu, pois eu já preparo as aulas para ministra-las em LIBRAS [...] Uso o **chat demais, coloco uma frase, uma glosa, uma transcrição da língua portuguesa** de determinada frase e peço voluntário o que nos leva a **parte prática**, a interação entre nós (D1, grifo nosso).

Eu trabalhava muito com a **produção de material** para ver se eles entendiam alguma coisa (D2, grifo nosso).

Sim, eu utilizo. **Eu faço seminários em LIBRAS [...] eu faço debates, diálogos, tudo utilizando Língua de Sinais** e aí é claro, como nós temos o suporte dos intérpretes quando há alguma dificuldade maior os **intérpretes** vão auxiliando. Então eu procuro sempre **envolver** tanto os surdos quanto os ouvintes nas atividades (D3, grifo nosso).

Então a metodologia que eu tenho utilizado é uma **metodologia mais ativa** mesmo, onde os alunos **sejam os protagonistas** dessa aprendizagem e eu, apenas a condutora. Outra possibilidade que eu também tenho deixado à vontade é a **forma de entregar os materiais a mim**, atividade é escrita, mas eles ficam à vontade para me entregar de forma **escrita ou fazer um vídeo** (D4, grifo nosso).

Sim, eu procuro sempre fazer ou um momento de **oficina, um momento de minicursos com a leitura de livros ilustrados**, ou seja, eu pego um livro que só tem imagens que não tem nenhum tipo de palavra e a gente começa a **debater utilizando a própria língua de sinais**, independente do público ser surdo ou ouvinte, a obrigatoriedade é a comunicação toda língua de sinais. Fazer com que seja aflorada a utilização de classificadores [...] (D6, grifo nosso).

Usei como metodologia isso: **alguns filmes, a presença do intérprete em sala, algumas vezes legendas**, também por conta da quantidade de intérpretes na universidade. Enquanto **metodologia assistiva eu utilizava a LIBRAS** e também apresentava **documentários** falando sobre questões de historicidade para incentivar os alunos a questões de acessibilidade (D7, grifo nosso).

Por meio da análise das falas, observou-se que os docentes D1, D2, D3, D4, D6 e D7 utilizavam metodologias direcionadas para a construção de atividades práticas, tendo como base a utilização da língua de sinais. Estes 6 (seis) professores descreveram práticas de interação como: seminários, oficinas, minicursos, produção de materiais, leitura de livros ilustrados e filmes que possibilitaram aos discentes ser mais ativos e sempre direcionando para a utilização da LIBRAS.



Em conformidade com as falas dos docentes sobre a utilização de metodologias diversas na prática pedagógica com discentes surdos, está a pesquisa realizada por Barboza (2019) que trata sobre o processo linguístico dos discentes surdos e a valorização dos aspectos visuais significativos para suas interações, pois, para ela, a diversidade dos recursos e de metodologias utilizadas são importantes para que por meio de tentativas, os docentes consigam visualizar os recursos e metodologias que beneficiam os discentes surdos e aqueles que não dão tanto suporte na aprendizagem desses sujeitos. Para que seja feita a avaliação de quais metodologias utilizar é necessário perceber que os contextos educacionais, assim como os seus participantes são múltiplos, e essa diferença requer um ensino que considere a língua de sinais e a facilidade de compreensão que é possível por meio dela.

A subcategoria **metodologias com recursos visuais** foi verificada somente na fala de D5 quando descreveu que utiliza recursos visuais como imagens e vídeos curtos, com legenda para passar o conteúdo aos discentes surdos e não citou a utilização da LIBRAS na descrição da metodologia.

D5 cita: “[...] **uso imagens**, tento procurar **vídeos com legendas**. Eu não uso aquela legenda automática do YouTube porque não funciona. [...] Busco sempre um vídeo curto para não ficar cansativo (grifo nosso).

D5 destacou que a utilização de recursos visuais possibilita que os discentes compreendam os conteúdos com mais facilidade. Esta informação corrobora com o que Conceição (2021) expõe sobre a importância da utilização de imagens, pois é através delas que os discentes surdos constroem os significados, servindo de ferramenta de ensino para os docentes e como forma de expressão dos discentes surdos.

Observou-se que a maioria dos docentes utilizava metodologias diversas na prática pedagógica com os discentes surdos e que foi nítida a valorização do aspecto visual como forma de interação no ensino e na aprendizagem desses discentes, visto que é pelo meio visual que percebem e compreendem o mundo e que a mediação dessas metodologias acontece com a comunicação em língua de sinais.

Os docentes foram questionados a respeito de como eles operacionalizam a acessibilidade metodológica com os discentes surdos, obtendo-se as seguintes subcategorias: Operacionalização em LIBRAS, operacionalização com

participação efetiva dos discentes e operacionalização para visualização (Quadro 10).

Quadro 10 – Operacionalização da acessibilidade metodológica pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D3	Operacionalização em LIBRAS	2
D2, D4, D6, D7,	Operacionalização com participação efetiva dos discentes	4
D5	Operacionalização para visualização	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **operacionalização em LIBRAS** está constituída pelas falas dos docentes D1 e D3, ambos descreveram a língua de sinais como o meio fundamental de comunicação fator esse que possibilitou a comunicação sem barreiras e facilitou a operacionalização da acessibilidade metodológica, como disposto a seguir:

**Planejo a aula pensando em ministrar em língua de sinais**, mas eu tento também sempre que necessário dar traduções em português para os surdos e eles participam igual [...] (D1, grifo nosso).

**Como eu sou um professor fluente em língua de sinais** também facilita muito processo, porque aí não é uma barreira comunicacional entre mim e os alunos, **eles podem conversar comigo em LIBRAS** e eu respondo em LIBRAS [...]. O fato de eu ser fluente ajuda muito na operacionalização dessa acessibilidade metodológica (D3, grifo nosso).

A comunicação em LIBRAS é uma ferramenta fundamental de operacionalização nas vidas social e acadêmica dos discentes surdos, e a valorização desse aspecto cognitivo possibilita a compreensão das diversas temáticas abordadas nas instituições de ensino e, conseqüentemente, favorecem o desenvolvimento social desses discentes.

Assim, pela descrição dos docentes e pelo disposto na Lei da LIBRAS nº 10.436/2002 sobre sua relevância e conforme Dorziat (2009) que a considera imprescindível para o desenvolvimento linguístico dos surdos e base de sustentação para as relações sociais, notou-se o seu valor para a comunidade surda, tornando-a

um dos primeiros aspectos a ser considerado na educação dos surdos, pois é por meio da LIBRAS que eles terão suporte teórico para descobrir a si mesmos e o mundo que os cercam, sendo participantes ativos com a compreensão adequada do meio acadêmico ou social no qual estão inseridos.

Já a subcategoria **operacionalização com participação efetiva dos discentes** emergiu das falas dos docentes D2, D4, D6 e D7 e além de citarem a utilização da língua de sinais como um aspecto comum para a organização e desenvolvimento das atividades, possibilitaram a participação dos discentes no processo de construção dessas atividades conforme relatos das falas:

**A respeito dos trabalhos com surdos eu deixo para eles a opção de responder a atividade e os trabalhos em vídeo**, eu estímulo muito a **produção de material, produção de vídeos** por parte dos surdos, só que não é aquele vídeo de celular não, tem que ser aquele **vídeo com regras**: o tamanho da janela, o plano de fundo, o vestuário, tudo bem organizado (D2, grifo nosso).

[...] eu operacionalizo quando lanço as condições [...] e eu acabo promovendo também momentos de **debates** na sala para que os alunos apresentem seus achados [...] então eu operacionalizo, principalmente, não só me deixando disponível o tempo todo, mas fazendo com que eles também **exponham os seus achados** (D4, grifo nosso).

Então é mostrar para o aluno, explicar o que vai acontecer do início ao fim da disciplina [...] também vamos propor **minicursos** onde os alunos vão criar algo, fazer uma **micro aula toda sinalizada**, sempre utilizando também essa questão da **língua de sinais** [...] (D6, grifo nosso).

Então, eu avalio o perfil do aluno surdo [...] eu enquanto professor surdo percebo o perfil desses alunos antes de organizar a metodologia que eu vou utilizar com aquela turma, porque são perfis e níveis diferentes. [...] Às vezes eu **separo os alunos em 3 grupos**: A, B e C, então eu tento organizar em 3 grupos para que eles interajam e um influencie no aprendizado do outro, **faço atividades específicas para cada grupo de alunos**, justamente por causa dos níveis e perfis diferentes de cada aluno que aquela turma me oferece (D7, grifo nosso).

Notou-se pelas respostas que D2, por exemplo, oferece aos alunos a opção de responder às atividades propostas em forma de vídeos, além de estimular que produzam materiais e que os materiais em vídeo precisam ter regras. O referido docente citou a utilização da Revista Brasileira de Vídeo-Registros da UFSC como modelo, pois contempla a construção de materiais em vídeo e a explicação sobre a estrutura dos artigos, duração dos vídeos, características do fundo e iluminação, imagens do sinalizante, posição e filmagem são acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Universidade Federal de São Carlos, 2023).

Os docentes D4 e D6 afirmaram que explicam aos discentes o que acontecerá na disciplina do início ao fim, colocando-se à disposição dos mesmos, além de proporem momentos de debates, minicursos e aulas que serão sinalizados por ele. Dessa forma, dão aos discentes a possibilidade de se colocarem como

sujeitos participantes e construtores de suas práticas profissionais. Essa proposta de participação discente de forma ativa proporcionará experiências similares às que viverão quando estiverem exercendo a docência, o que reforça o posicionamento de Barboza (2019) a respeito desse processo de oportunizar a participação dos discentes surdos em atividades de projetos que propiciam a eles novos conhecimentos e novas experiências de aprendizagem, possibilitando também a construção dessa prática, para que saiam da universidade com requisitos de um professor qualificado que também pensa na individualidade dos seus alunos.

O D7 relatou que considera os perfis diferentes dos alunos surdos e ouvintes e que após essa avaliação faz atividades diferentes para cada grupo, e mesmo fazendo essa distinção possibilita que esses alunos interajam entre si e que um influencie no aprendizado do outro, de forma que aquele com mais prática ou fluência ajude os demais. Barboza (2019) destaca, ainda, esse olhar diferenciado que deve existir para a organização das atividades dos estudantes surdos, não no sentido de facilitar, mas no sentido de existir um processo educacional pensado nas diferenças e que essas particularidades sejam potencializadas, inclusive a diferença surda que requer um olhar diferenciado para as experiências visuais e o contexto da língua de sinais.

A subcategoria **operacionalização para visualização** compreendeu a fala do docente D5, explicando o que coloca nos slides e busca sempre organizar a aula de uma forma que priorize os recursos visuais e, assim, possibilitar o entendimento dos discentes surdos, como descrito a seguir:

[...] **eu vou lendo e vou comentando**, porque eu não tive, ou melhor nem foi me avisado, [...] que eu tinha que mandar, se eu fizesse o PowerPoint, para os intérpretes [...] Foi a descoberta pela vivência, eu coloco sempre **imagens**[...] então eu sempre operacionalizo de uma forma que eles **consigam visualizar** (D5, grifo nosso).

O D5 foi o único a fazer menção sobre a leitura das atividades e que dispunha de imagens nos slides para que os discentes surdos conseguissem visualizar. Tal docente não tem formação específica na área da LIBRAS ou da educação especial, provavelmente esses sejam os motivos para o estranhamento sobre o envio e a tradução dos materiais pelos intérpretes de LIBRAS. Esse docente relatou que com a convivência foi percebendo a necessidade dos recursos visuais para os discentes surdos e foi modificando a sua prática, de modo a compreender do que precisavam. A atitude do D5 está relacionada ao que afirmam Gonçalves e Festa (2013), ao tratarem da necessidade que os docentes de discentes surdos têm ao reconhecerem a necessidade de elaborar novas estratégias e métodos de ensino

adequados ao modo como os discentes surdos aprendem. Refletindo assim sobre sua ação, o docente conseguirá aperfeiçoar sua prática e trará benefícios e suporte para que os discentes sejam melhor compreendidos. Fica evidente na fala do D5 que ele buscava estratégias visuais para operacionalizar as informações que precisam ser apreendidas pelos discentes surdos.

Sobre a importância do respeito ao modo de aprendizagem e captação das informações das pessoas surdas pelos campos visual espacial Skiliar (2013) reforça que a surdez demanda experiências visuais, considerando que por meio dessas experiências os surdos processam todas as informações e as formas de compreender o seu entorno.

Fato este que, também, é confirmado quando os docentes utilizam recursos visuais imagéticos na prática pedagógica, conforme exposto por Correia e Neves (2019), ao abordarem a prática educativa bilíngue de docentes que reconhecem as necessidades visuais dos discentes surdos e o quanto os recursos imagéticos têm relevância para a sua aprendizagem.

Portanto, a operacionalização da acessibilidade comunicacional por meio de imagens e outros recursos visuais têm muita relevância para a educação dos surdos, sendo um convite para a descoberta e mais uma via possível e coerente para aquisição de informações e para a comunicação entre os docentes e os discentes surdos.

Após serem questionados sobre como operacionalizam as práticas pedagógicas com os discentes surdos, questionou-se aos docentes sobre quais procedimentos de ensino estes utilizavam nas turmas com discentes surdos e ouvintes e surgiram duas subcategorias: Práticas envolvendo o uso da língua de sinais e práticas envolvendo os recursos visuais (Quadro 11).

Quadro 11 – Procedimentos de ensino utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D6, D7	Práticas envolvendo o uso da língua de sinais	6
D5	Práticas envolvendo os recursos visuais	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **práticas envolvendo o uso da língua de sinais** foi organizada com as falas de 6 discentes, D1, D2, D3, D4, D6 e D7, utilizando procedimentos de ensino que valorizavam a utilização da LIBRAS em detrimento do texto escrito, por meio de oficinas sinalizadas ou com a participação do intérprete de LIBRAS. Verificam-se as práticas pedagógicas destacadas a seguir:

[...] então eu tento trazer principalmente a **língua de sinais** porque o curso é de Licenciatura em LIBRAS, porque eles vão ministrar a aula em LIBRAS [...] e eu dou outros recursos para que eles entendam, os **resumos eu envio** (D1, grifo nosso).

Nas disciplinas do Letras- LIBRAS eu sempre costumo **trabalhar com vídeos ao invés do texto escrito** tanto com os alunos surdos quanto com os alunos ouvintes. Para os ouvintes eu não deixo obrigatório a **produção de vídeos em LIBRAS** porque a nossa disciplina não exige ser fluente. [...] Ainda não consegui que tenha uma uniformidade na sinalização, então alguns alunos utilizavam mesmo texto escrito ou arriscavam fazer os trabalhos sinalizados, mas sempre dando essas duas opções [...] (D2, grifo nosso).

[...] eu geralmente dou aula de forma híbrida, às vezes eu dou aula em **Português, às vezes eu dou aula em Língua de Sinais** e os intérpretes vão fazendo a interpretação, seja LIBRAS/Português ou seja Português/LIBRAS. E eu tento sempre **contemplar ambas as línguas** em sala de aula (D3, grifo nosso).

No caso da disciplina de produção de materiais, eles produzem materiais para o ensino de LIBRAS. Eu procuro fazer com que eles **apresentem aulas em LIBRAS**, e o procedimento, o passo a passo é mais ou menos nesse sentido: **aula expositiva** e depois o momento que é deles, dessas **construções** e os materiais que eu utilizo comumente (D4, grifo nosso).

Então se eu coloco uma proposta de fazer **oficina sinalizada** com certeza os alunos ouvintes vão dizer que precisam de um intérprete porque não vão sinalizar e os alunos surdos dizem para os ouvintes que eles estão dentro do curso de letras- LIBRAS e assim como eles são obrigados a **aprender o português**, os ouvintes são obrigados a aprender a **língua de sinais** [...] (D6, grifo nosso).

Tenho metodologias focadas para o **aluno surdo na L1, na LIBRAS**, há necessidade que eu explique o conteúdo e volte novamente a explicação por conta do contexto histórico que as escolas não tem professores surdos [...] a esse público surdo eu procuro metodologias adaptadas a eles, por exemplo: **eu ponho uma frase no quadro e sinalizo** essa mesma frase em LIBRAS para ele ter acesso a Língua Portuguesa e também a L1 dele que é a língua de sinais. Para o aluno ouvinte a metodologia que eu utilizo são frases em LIBRAS e quando eu percebo que o aluno não consegue identificar a frase em LIBRAS eu **solicito para que o interprete fale** [...] (D7, grifo nosso).

Nesta subcategoria, notou-se que os docentes não fizeram muita distinção entre os procedimentos utilizados para surdos e ouvintes, relataram utilizar procedimentos que envolviam tanto a língua portuguesa, quanto a língua de sinais, como citaram D2 e D3, mas que a LIBRAS tem seus momentos de foco, pois o Curso de Letras – LIBRAS requer que os discentes adquiram habilidades e fluência na língua de sinais. Os docentes mencionaram, ainda, que eles permitiam que os

ouvintes entregassem atividades respondidas de forma escrita e que o aluno surdo entregasse, em formato de vídeo, o que ele conseguisse sinalizar e responder ao professor de forma adequada, na sua língua. Os docentes D4 e D6 relataram que os procedimentos envolviam práticas com uso da LIBRAS seja em aulas ou oficinas sinalizadas.

A maioria dos docentes, vale considerar, tem fluência em LIBRAS, o que possibilita uma abordagem bilíngue com a utilização da LIBRAS e da Língua Portuguesa, conforme indica Quadros (1997) ao considerar a língua de sinais como a língua natural dos surdos e que a partir dela aconteça o ensino da língua portuguesa de forma escrita. Informações que vão ao encontro da pesquisa de Taveira e Rosado (2017) que tratam da didática específica do contexto da educação bilíngue, pois a partir da utilização da linguagem visual que se inicia com a língua de sinais, os discentes surdos conseguem se comunicar, construir significados e ter base para aprender a língua portuguesa.

Desta categoria, apenas o D7 descreveu que fazia distinção entre os procedimentos de ensino para surdos e para os ouvintes, pois com os discentes surdos usava metodologias focadas na cultura surda, utilizava a língua de sinais de forma clara e fluente; com os alunos ouvintes criava estratégias de escrita de frases no quadro e tinha o apoio do intérprete para ajudá-lo a entender o que os alunos ouvintes falavam.

Notou-se que 5 (cinco) docentes faziam uso da LIBRAS e a colocava como foco na estruturação das práticas e como forma de mediar as outras atividades, facilitando assim a compreensão dos discentes surdos por meio da sua L1.

Witkosk (2012) trata sobre a relevância que a LIBRAS tem em todos os procedimentos de ensino, ressaltando o seu papel fundamental para os desenvolvimentos linguístico, cognitivo, social e psicológico dos discentes surdos. A autora ressalta o valor linguístico que a língua de sinais possui no desenvolvimento da pessoa surda e expõe que o ideal seria que ela se desenvolvesse em um ambiente linguístico natural, ou seja, com seus pares surdos. Porém, sabe-se que o grupo de alunos surdos nas instituições de ensino, ainda é pequeno e que ao considerarem a língua de sinais como meio para alcançarem os procedimentos de ensino de forma adequada para os surdos, os docentes mostram respeito pela língua e pelo sujeito que a utiliza, como demonstrado nas falas deles.

A subcategoria **práticas envolvendo recursos visuais** foi percebida apenas na fala do D5 que disse utilizar os mesmos procedimentos para surdos e ouvintes, destacando o emprego dos recursos visuais, como verifica-se na sua fala: “Eu acabo usando esses mesmos procedimentos, porque com esse exemplo [...] do **mapa**, se vai ajudar os surdos, para os ouvintes vai ficar ainda mais facilitado [...] não faço divisão, utilizo os mesmos procedimentos de ensino” (D5, grifo nosso).

Em relação à relevância dos recursos visuais, percebeu-se que o D5 compreendia que o canal visual é para o discente surdo a possibilidade de aprender e compreender o mundo, e que apesar de o docente não utilizar a LIBRAS com os discentes, ele sabe que recursos visuais como mapas, imagens e exposições são meios favoráveis para o desenvolvimento educacional desses sujeitos, dando a eles suportes necessários para compreensão dos conteúdos ministrados, o que corrobora com o que Taveira e Rosado (2017) discutem sobre o letramento visual nas escolas e a necessidade de utilizar a imagem de forma adequada como recurso de comunicação e interação, unido a língua de sinais que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento e, Ribeiro (2017), que também destaca a importância dos recursos didáticos de natureza visual nas práticas pedagógicas com discentes surdos.

Após serem questionados sobre os procedimentos de ensino que os docentes utilizam com os discentes, os mesmos foram indagados se os procedimentos de ensino que eles utilizam são adequados para a inclusão de discentes surdos e obteve-se uma única subcategoria: procedimentos adequados (Quadro 12).

Quadro 12 – Adequação ou não dos procedimentos de ensino utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4 D5, D6, D7	Procedimentos adequados	7

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.



A subcategoria **procedimentos adequados** foi composta pelas falas dos 7 (sete) docentes que afirmaram que os procedimentos utilizados na educação dos surdos são apropriados, como observa-se:

[...] por mais que a UFPI em encontros pedagógicos tente falar, por mais que haja um breve diálogo entre a coordenação de LIBRAS e esses professores no início **sempre acaba escapando um ou outro procedimento metodológico de ensino que não atende a pessoa com surdez** [...] Procedimentos que não são adequados são procedimentos que **não tem LIBRAS, que não tem intérprete** (D1, grifo nosso).

As disciplinas do Letras- LIBRAS **são acessíveis, todas elas possuem acessibilidade comunicacional com a presença do intérprete**, mesmo com professor sinalizando, ou intérprete sinalizando a gente tem essa acessibilidade. Com relação aos demais setores da Universidade nós temos ainda alguns travamentos por conta do conhecimento do surdo (D2, grifo nosso).

Bom, **eu diria que dentro do Curso de Letras – LIBRAS, os procedimentos de ensino são adequados** porque como eu falei: **os alunos participam das aulas**, eles têm total liberdade para perguntar, questionar, não há o empecilho da falta de comunicação dentro da sala de aula. [...]E eu acho que isso acontece não só nas minhas aulas, de maneira geral acontece em todo o departamento do Letras – LIBRAS (D3, grifo nosso).

No meu ponto de vista não existe um procedimento para aluno ouvinte e um procedimento para o aluno surdo, não existe essa separação. Eu acho que existem os que todos os professores fazem uso, mas em casos específicos a gente faz alguns ajustes, adaptações, então os que **são adequados para a inclusão são aqueles que respeitam a língua do aluno surdo, que é a língua de sinais**, eu acho que isso tem que estar em primeiro lugar[...].(D4, grifo nosso).

**Eu acredito que são adequados** e eu ainda vou usar assim uma espécie de gerúndio, eu acho que cada vez eu me adequo ainda mais. [...] O que eu tento fazer como já te falei é, quando eu encontro resumo de obra, apresentação de um **personagem em LIBRAS** e eu acredito que o entendimento fica sim contemplado (D5, grifo nosso).

Se são adequados de fato, não sei, estou na fase das tentativas. [...] utilizamos a questão da leitura de **livros ilustrados**. Percebi que teve a prática de língua de sinais, perfeita, a prática estava evidenciada e os alunos surdos interagiram muito no momento da mediação de leitura e eles gostaram porque era algo visual, [...] **nesse sentido dos livros ilustrados eu achei positivo** sim e também a utilização dos **vídeos em língua de sinais** para os surdos traduzirem em língua portuguesa escrita, também achei positivo (D6, grifo nosso).

Eu pergunto para os alunos se eles preferem vídeos com legenda ou sem; qual a língua dele, se **é L1 ou L2**, então o aluno fica à vontade na minha disciplina para opinar, para escolher, então é um processo interativo e participativo. Tem a L1, que é a **língua de sinais para o surdo**, e para o ouvinte como L2, assim eu procuro adaptar para ambos os públicos [...] (D7, grifo nosso).

No geral, os 7 (sete) docentes entrevistados confirmaram que os procedimentos de ensino no Curso de Letras – LIBRAS são adequados para a inclusão dos alunos surdos e que faziam uso da LIBRAS, mas havia a participação do intérprete em sala de aula, que fazia a leitura de livros ilustrados e outros procedimentos de ensino direcionados para o favorecimento do aspecto visual.

O D1 forneceu exemplos de procedimentos adequados como a utilização da LIBRAS e da presença do profissional intérprete em sala de aula, porém destacou que alguns docentes, que ministram aula no Curso de Letras – LIBRAS, são de outros departamentos e, mesmo havendo reuniões aonde a coordenação do curso explica sobre as turmas com discentes surdos e os procedimentos mais adequados para a sua aprendizagem, alguns professores não fazem essa mediação de forma correta no quesito acessibilidade.

Os docentes D2, D3, D5 e D6 citaram que as disciplinas do Curso de Letras – LIBRAS utilizavam procedimentos de ensino adequados por possibilitarem a acessibilidade comunicacional com a presença dos intérpretes, por viabilizarem a participação dos discentes, por perceberem que eles compreendem as aulas, através da língua de sinais, da leitura de livros ilustrados, dentre outros.

O D4 ressaltou que não há distinção de procedimentos para surdos e ouvintes, ocorrendo a adequação dos procedimentos para um ou outro grupo, quando necessário, e os procedimentos que não possibilitam esse ensino são os que não respeitam a língua dos surdos, ou seja, impossibilitam a utilização da língua de sinais.

O D7 não deixou claro se os procedimentos são adequados, mas citou que os utilizados por ele permitem o uso das duas línguas e que sua aula ocorre por meio de processos interativos e participativos.

A prática pedagógica docente influencia diretamente no desenvolvimento dos discentes surdos nos diversos aspectos da vida. Como cita Rosa (2008), a maioria dos professores atuantes em classes inclusivas teve uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo e que compartilharam da mesma língua por serem brasileiros ouvintes. Porém, passam por confrontos pessoais ao ter que ensinar alunos sinalizadores, o que acaba sendo um desafio.

Apesar de essa prática pedagógica começar a ser construída quando o docente tem acesso a classes com discentes surdos e ir aprendendo no processo, algumas adequações curriculares são necessárias, bem como a adaptação nos aspectos didáticos e metodológicos de sua prática. Relativo a esse entendimento, Valentini (2012) descreveu a importância do docente falar com calma para dar ao intérprete o tempo necessário para a tradução, utilizar recursos visuais com menos textos e mais ilustrações ou ideias-chave, disponibilizar filmes com legendas,

organizar interações entre os alunos, de forma que cada um possa falar ao seu tempo e que os discentes surdos saibam quais informações estão sendo traduzidas.

Dessa forma, com base nas falas dos sete docentes entrevistados, pode-se inferir que os procedimentos de ensino utilizados por eles são adequados para a inclusão de discentes surdos, pois usavam diversos caminhos para favorecer a educação dos surdos como a participação do intérprete em sala de aula, por utilizarem a língua de sinais e recursos visuais, como orientado pela autora Valentini (2012).

Questionou-se aos docentes sobre os procedimentos de avaliação utilizados para discentes surdos e ouvintes. Observou-se que os docentes citaram mais de um tipo de avaliação, envolvendo procedimentos teóricos e práticos e que alguns faziam diferenciação entre as avaliações utilizadas no período do ensino remoto e no ensino presencial (Quadro 13).

Quadro 13 – Procedimentos de avaliação empregados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7	Procedimentos teóricos e práticos	7

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

Seguem as falas dos 7 docentes sobre os procedimentos de avaliação utilizados para discentes surdos e ouvintes que integram a única subcategoria **procedimentos teóricos e práticos**:

Algumas vezes eu uso a **prova escrita**, mas é uma prova que exige minha participação, por exemplo, eu ponho questões teóricas para marcar ou escrever determinado conteúdo, mas ela é toda traduzida por mim mesma, ali durante a prova para que eles escrevam,[...] [...] e provas em que é **entrevista**, cada semestre muda, mas lembrei aqui que já fiz entrevista[...] não tem tradução em língua portuguesa é toda em LIBRAS, pergunto em LIBRAS e eles respondem em LIBRAS, tanto teorias quanto questões mais práticas e alguns **seminários em LIBRAS**, onde eles apresentam pra mim, não necessariamente conceitos teóricos mas aplicando naquilo que eles se propuseram um pouco da teoria.

(No período remoto) [...] eu lanço atividades no SIGAA e uso como nota, as vezes é um fórum sobre determinado assunto onde eles têm que comentar ali, ou questões onde eles precisem marcar, enfim, eu deixo os **formulários no SIGAA**. [...]e **vídeos, quase todas as atividades do ensino remoto, o**

**trabalho final foram vídeos e eu lanço a nota por esse vídeo** (D1, grifo nosso).

A instituição me exige fazer uma **prova teórica**, então quando estou com tempo hábil eu **mando a prova para o intérprete ou então traduzo a prova** e disponibilizo para os surdos fazerem. Geralmente eu separo, a prova dos ouvintes vai acontecer, por exemplo, em um horário e em outro dia e a dos surdos em outro dia. Porque quando eu não consigo traduzir a prova eu vou ter que interpreta-la, aí eu combino com o intérprete um horário e ele vai interpretar, então nós vamos eu e esse intérprete traduzindo essa prova.

No período **remoto** os **ouvintes tem a prova ali no aplicativo em forma de Quiz**, eles respondem automático e para **os surdos a gente marca uma prova pelo Meet** com eles, fica eu, o intérprete e os surdos, e eu projeto a prova na tela do computador, questão por questão e **o intérprete vai sinalizando a prova**, e se eles tiverem alguma dificuldade com a tecnologia ou alguma situação eu intervenho nesse momento e a gente vai discutindo com o intérprete como passar aquela questão para os surdos. (grifo nosso)

[...] as outras provas que eu fazia eram **mais produções: seminários, de literatura eu gostava muito de fazer produções de textos, poemas, narrativas, todas em línguas de sinais** e em grupo todos se ajudam e conseguem produzir [...] (D2, grifo nosso).

Depende muito da disciplina que eu estou ministrando, mas em geral a gente **faz debates, seminários, relatórios de filmes, resenhas, os mesmos procedimentos que utilizo em uma turma só com ouvintes eu também utilizo em uma turma com surdos e ouvintes**. [...] então quando eu faço uma atividade como por exemplo uma resenha, aqueles alunos tanto podem me entregar aquela resenha de forma escrita e aí eu estou falando dos alunos surdos, ou entregá-la em língua de sinais, de forma sinalizada em vídeo (D3, grifo nosso).

Eu procuro seguir o Regimento [...] porque tem lá que você tem que realizar uma **atividade escrita** e as outras duas atividades você pode selecionar, como o **seminário, artigo, uma apresentação** [...].

Eu gosto que eles participem de uma maneira mais efetiva. [...] No Letras- LIBRAS eu estou fazendo da seguinte maneira: eu promovo uma **atividade escrita e uma atividade em vídeo**, para todos os alunos para que eles não se sintam diferentes nisso.

[...] **eu promovo atividade escrita, mas deixo também que eles façam isso em forma de vídeo e as outras próximas atividades que eu promovo são atividades de debate e discussão, seminários temáticos, trabalho de pesquisa** e dependendo de qual turma eu promovo, no caso da Disciplina de Produção de Materiais, eles sempre tem que fazer uma **produção de material no final da disciplina**, seja vídeo ou não. E no caso de ensino híbrido (ensino remoto) **eles ministram microaulas** em LIBRAS para os colegas (D4, grifo nosso).

As avaliações eu procuro ir dividindo. Parte da pontuação eu uso na **participação deles**, eu acho que isso fica bom para esses debates, tanto para surdos quanto para ouvintes. [...] **seminário no Meet**, os seminários deram certo até agora porque todos participam e é desse jeito: com perguntas, com a participação do dia a dia que eu digo que é importante para todos (D5, grifo nosso).

Como temos que fazer 3 avaliações, a **primeira avaliação** que eu utilizei nessa turma de alunos surdos e ouvintes, **primeiramente foi uma curadoria**, ou seja, como estávamos em um disciplina prática que envolvia tradução, interpretação e utilização de classificadores, pedi no primeiro momento para eles fazerem uma curadoria, **uma pesquisa de artigos científicos**, que falassem sobre a temática e a **segunda avaliação** seria pegar essa artigo recente, de 2019, não poderia ser mais antigo, **eles pegariam os artigos e faríamos uma leitura crítica desses artigos** [...] e evidenciar isso **na própria língua de sinais**, no caso dos surdos e os ouvintes tinham a opção **de sinalizar ou oralizar**,

nesse momento eles tinham essa escolha **nessa segunda avaliação** e também era evidenciado também os procedimentos de exposição, tanto na questão dos **slides**, até para ver como é que os alunos em geral mobilizavam a explanação desse material didático, [...] **na terceira avaliação** eu pedia para eles fazerem uma **microaula**, e nesse caso os ouvintes eram obrigados a sinalizar, dentro desse viés de tradução, interpretação e uso de classificadores, e eles poderiam escolher o conteúdo e o nível de público, ou eles poderiam fazer tradução de materiais didáticos [...] (D6, grifo nosso).

Dentro de sala de aula as vezes tem o interprete, mas no dia da prova não tem a presença do interprete. **Eu ponho o vídeo, entrego a prova e ponho as alternativas para eles irem respondendo ou completando determinada questão.** Na **prova presencial** eu cobro a escrita, mas no Meet não, no virtual tem as questões da tecnologia, então eu precisei adaptar algumas metodologias para esse modelo remoto, evito utilizar muito **tempo** para que eles tenham melhor aproveitamento para responder as questões. **Quando está em sala de aula** eu ponho a questão e volto para que eles vejam novamente, e **no Meet** eu peço que eles entrem no Youtube assistam o vídeo e depois voltem a responder as perguntas no Google Forms [...] (D7, grifo nosso).

Notou-se que todos os docentes utilizavam periodicamente diversos recursos de avaliação que vão desde a prova escrita, de cunho mais teórico, às atividades práticas como curadorias, debates, seminários e microaulas. Importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas no período 2021.2 (período de aulas remotas por conta da pandemia da COVID-19, como explicado anteriormente) mas as atividades realizadas pelos docentes, antes da pandemia eram presenciais e, também, foram consideradas para esta análise.

Os docentes D1, D2, D4 e D7 empregavam, no início do semestre, uma avaliação teórica/escrita e as outras avaliações foram realizadas a critério do docente, dentre elas verificou-se um número variado de avaliações práticas: seminários, microaulas, debates, produções de poemas e narrativas em LIBRAS, produção de materiais didáticos e curadorias, como ressaltaram os demais docentes. A respeito da avaliação escrita, utilizaram um procedimento coerente com a forma de avaliação descrita no Regimento Geral da UFPI (Universidade Federal do Piauí, 2012).

Dentre os docentes que fizeram a distinção das avaliações, no período presencial e no período remoto, estão: D1, D2, D4, D5 e D7. No período remoto, destacaram a utilização de atividades realizadas via SIGAA, fóruns e por meio delas lançavam notas, como citado pelo D1. O D2 relatou que para o período remoto com os discentes ouvintes, utilizava a avaliação em formato de Quiz e que a pontuação dos alunos era calculada pelo próprio aplicativo. Entretanto, com os discentes surdos organizava uma avaliação via *Google Meet*, mediante a marcação de um

horário com os discentes e o intérprete, para que as questões fossem projetadas na tela do computador e traduzidas uma a uma pelo intérprete e pelo docente. O D4 ressaltou que era proposto aos discentes que realizassem microaulas em LIBRAS. O D5 descreveu propostas de seminário que os discentes realizavam via *Google Meet*. O D7 afirmou que em algumas avaliações solicitava que os discentes assistissem aos vídeos criados por ele no Youtube e depois respondessem questões relacionadas aos vídeos no *Google Forms*.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 determina as particularidades que devem ser adotadas nos mecanismos de avaliação pelas instituições federais de ensino desde a educação infantil à educação superior. O artigo 14, inciso VII trata dos mecanismos alternativos de avaliação para as pessoas surdas que deverão ser expressos em LIBRAS, registrados em vídeos ou outros meios eletrônicos (Brasil, 2005a). Nesta perspectiva, a avaliação dos discentes surdos deve ser organizada e realizada em língua de sinais, de forma que os discentes compreendam e consigam participar de todas as atividades avaliativas.

Sobre a avaliação teórica ou escrita, deve-se lembrar que os surdos têm uma língua diferente da maioria dos discentes ouvintes, que os discentes que utilizam a LIBRAS nas instituições de ensino de Educação Superior, ainda são a minoria e por isso, as atividades e avaliações são pensadas pela ótica dos ouvintes. Quando os docentes consideram o discente surdo e a sua língua, devem flexibilizar a correção da escrita do discente surdo e valorizar o seu conteúdo semântico (Valentini, 2012). Por isso, segundo a autora, é importante que os docentes e as instituições de Educação Superior revejam como lidam com o ensinar e o aprender dos discentes que são diversos e que os avaliem, levando em consideração a sua diferença linguística, os termos de acessibilidade e comunicação, sem desconsiderar os critérios mínimos da formação superior e o desenvolvimento das habilidades e competências que serão cobradas aos discentes surdos.

Brazoroto e Speri (2013), também, discutem a consideração que os docentes de discentes surdos devem ter em relação à diferença linguística deles, considerar sua língua materna e a diferença da escrita da língua portuguesa por eles. E quando necessário, como cita Magalhães (2013) os docentes realizem adaptações nos critérios de avaliação e na organização da dinâmica avaliativa, para contemplar as necessidades específicas dos seus alunos.

Pelas descrições dos docentes, percebeu-se que os mesmos têm um cuidado ao pensarem em avaliações que respeitem a utilização da LIBRAS, quando pensam na presença do intérprete durante a avaliação realizada presencialmente ou pelo *Google Meet*, ao permitirem que os discentes organizem microaulas e as apresentem em língua de sinais e que façam vídeos em LIBRAS.

Indagou-se, também, se os procedimentos de avaliação utilizados são adequados para os discentes surdos, obtendo-se as subcategorias: Procedimentos de avaliação adequados e procedimentos de avaliação parcialmente adequados (Quadro 14).

Quadro 14 – Adequação ou não dos procedimentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D3, D4, D5, D7	Procedimentos de avaliação adequados	5
D2, D6	Procedimentos de avaliação parcialmente adequados	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

Os docentes com respostas incluídas na subcategoria **procedimentos de avaliação adequados** compreenderam D1, D3, D4, D5, D7, como verifica-se nas falas a seguir:

Sim, o que não seria adequado, seria usar aquele meio que não faz com que o aluno compreenda, quando não tem a tradução adequada, quando não tem explicação, mas normalmente ele participam, interagem e dão feedback, eles respondem (D1).

Sim, os alunos surdos não têm dificuldade em participar do processo. Então eles conseguem desenvolver as atividades que eu proponho, e como eu dou essa possibilidade para que eles consigam me **entregar em uma versão sinalizada**, ou seja, onde eles utilizem a **língua natural deles** que é a Língua de Sinais, não há barreira da escrita, então não há tanta dificuldade para esses alunos (D3, grifo nosso).

**Sim, os procedimentos são adequados**, porque eu acho que leva aquela primeira pergunta que você me fez em relação a acessibilidades comunicacional, eu acho que a partir desses momentos, essas atividades eles podem de certa forma mostrar que conseguiram entender (D4, grifo nosso).

**Eu acredito que sejam adequados**, porque eu acabei vendo com os outros alunos como era o procedimento dos outros professores e de certa forma o que eu estou fazendo se encaixa. [...] eu acredito que essas

avaliações que eu elaboro são adequadas porque **eles conseguem participar, se comunicando e eu acabo entendendo com a ajuda do intérprete** [...] (D5, grifo nosso).

Eu tenho a aula de revisão antes da prova e acompanho o aluno surdo nos processos de dúvida em relação ao Português, avalio eles, eu evito cobrar muito o português deles, **a prova é mais na língua deles (LIBRAS)** [...] Procuro fazer atividades e influencio o aluno para que ele entenda, estude, pesquise, eu procuro complementar os conteúdos dando exemplos (D7, grifo nosso).

Os docentes justificam suas respostas, afirmando que os procedimentos adequados são aqueles que possibilitam a compreensão dos discentes surdos e para isso eles utilizavam a língua natural deles, a LIBRAS e, também, quando disponibilizavam materiais em versões sinalizadas ou quando os acompanhavam no processo de tirar dúvidas.

Estas respostas podem ser confirmadas com os achados da pesquisa de Ansay (2009) ao indicar que avaliações adequadas são aquelas que consideram as diferenças linguísticas dos discentes surdos e reconhecem a importância da LIBRAS para eles. E, também, com a pesquisa de Tamalg (2018) que obteve dos alunos surdos respostas relativas às avaliações adequadas e descreveram que isso acontece quando eles têm um tempo ampliado no horário da avaliação e quando os docentes tornam as avaliações mais visíveis. Aspectos que também foram destacados nas respostas dos docentes.

A respeito dos procedimentos avaliativos, conforme citado pelos docentes, considera-se a visão de Chahini (2016) ao ponderar que as avaliações devem ser elaboradas e corrigidas por especialistas na área da LIBRAS. Fato que leva a pensar que os docentes se esforçam para atender às necessidades visuais destes discentes, que pensam em estratégias voltadas para a facilitação da compreensão deles para que possam ser avaliados, de forma a atender e respeitar sua língua.

Já os docentes D2 e D6 disseram que esses **procedimentos de avaliação são parcialmente adequados** como a seguir:

**Nem sim, nem não, porque não é a forma mais adequada** de se trabalhar acessibilidade porque o quê de fato **deveria acontecer era você ter a plataforma dar possibilidade dos surdos voltarem as questões, dele assistir esse vídeo mais livre não em ritmo de concurso** público onde a pessoa sinaliza e se ele perder a questão acabou, [...] **O certo seria ter uma equipe para traduzir, você mandaria a prova para o intérprete traduzir e depois mandar o link para o surdo e ele responder via esse link, mas não é mais adequada** (D2, grifo nosso).

**Não, é muito difícil a gente se auto avaliar**, não vou dizer que tudo está perfeito na minha avaliação, mas eu acredito que no processo da própria micro aula, **não era um processo tão adequado porque eu acabava**



**focando, por exemplo, mais na perspectiva daquele aluno ouvinte,** porque a gente tem **aquela perspectiva que o aluno surdo já está ali e ele consegue se comunicar na língua de sinais** então eu sei que ele vai conseguir sinalizar [...] (D6, grifo nosso).

O D2 relatou que, para os discentes surdos, o ideal seria que a acessibilidade fosse trabalhada com a utilização de plataformas para assistirem as atividades em vídeos, pausar e retornar as questões quando fosse possível, ou que a avaliação fosse traduzida pelos intérpretes e que os discentes surdos recebessem links dessas avaliações para responderem por meio desses links.

O D6 ressaltou que não é fácil se autoavaliar e que em algumas atividades acaba dando mais atenção para o aluno ouvinte, como exemplificou, pois acredita que o discente surdo já consegue se comunicar em língua de sinais e que, conseqüentemente, conseguirá realizar as atividades propostas em LIBRAS com mais coerência.

Notou-se que ambos D2 e D6 demonstraram ter o reconhecimento dos procedimentos que favorecem a avaliação feita com discentes surdos. Porém, reconheceram que esses meios poderiam ser mais adequados, além da responsabilidade pessoal de fazer com que os discentes sejam atendidos de forma que facilitasse sua compreensão e o manuseio das ferramentas. Tais docentes D2 e D6 pensavam em estratégias tecnológicas para que os discentes surdos tivessem mais liberdade e tempo adequado à sua necessidade para responder as questões e enviar as respostas com mais facilidade. Sobre a ampliação do tempo, na UFPI, especificamente, os discentes PAEE, segundo a Resolução nº 076/2019 – CEPEX, deveriam ter 50% a mais de tempo nas avaliações.

Barboza (2019) relata que quando a educação de surdos é colocada em pauta, muitas mudanças devem acontecer para que eles sejam incluídos e tenham sua diferença linguística respeitada. Quando se tem discentes surdos em classes regulares mistas com alunos ouvintes é necessário empregar procedimentos de avaliação que não devem ser realizados de uma única forma para os dois grupos.

Barboza (2019), também, evidencia que em relação à temática de avaliação dos surdos, os resultados negativos são sempre direcionados para a falta de habilidade discente e nunca são apontados para a forma de abordagem realizada pelos docentes. Remetendo-se ao que D2 e D6 alertaram sobre o quanto esses procedimentos podem ser melhorados quando o professor pensa em práticas e avaliações coerentes com a utilização da língua de sinais, ou com avaliações

gravadas em formato de vídeo, dando a eles autonomia para reverem as questões e optarem por aquela que acharem mais adequada.

Os pontos citados por D2 e D6 confirmaram as descobertas de Witkosk (2012) ao tratar do formato das avaliações apropriadas na visão dos surdos. Para os surdos, as avaliações com questões sinalizadas em forma de vídeo e a utilização da língua de sinais devem ser os meios principais de instrução.

Logo, é importante que as avaliações para os discentes surdos sejam fornecidas em Língua de Sinais e em formato de vídeos, filmes com apoio de imagens e não necessariamente em Língua Portuguesa com base nos autores citados nesta subcategoria.

Com a finalização dos questionamentos relativos aos procedimentos utilizados pelos docentes no ensino e na avaliação dos discentes, questionou-se se o PDI dispõe sobre a acessibilidade metodológica. As subcategorias foram as seguintes: Sim, dispõe; não sabe responder, precisa melhorar e sem leitura prévia (Quadro 15).

Quadro 15 – Descrição de acessibilidade metodológica no PDI para a inclusão de discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2	Sim, dispõe	2
D3	Não sabe responder	1
D4, D7	Precisa melhorar	2
D5, D6	Sem leitura prévia	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A categoria **Sim, dispõe** é composta pelas falas dos docentes D1 e D2:

**Vou voltar para o NAU, como falei no tópico anterior, ele busca atender exatamente esse Política de Inclusão, na verdade nós somos uma instituição federal, e eu posso ir além, as instituições federais já estão naturalmente, a elas já está imposta o dever de promover a acessibilidade, é Lei, e a Lei deixa muito claro sobre isso, que tanto o Decreto 5.626 quando a Lei mais recente, nº 13.146/15, o Estatuto da Pessoa com Deficiência [...] por uma questão legal a UFPI já tem obrigações de promover a acessibilidade e isso está certamente no seu projeto de atendimento e é política do NAU [...] então eu diria que o projeto do NAU sim, está totalmente adequado a essa busca por promover acessibilidade, não vou dizer que está perfeito, que é bem atendido em sua integralidade, não é, mas eles tem buscado sim eu vejo, eles tem se reunido semanalmente promovendo eventos, palestras,**

então eles não só trabalham com questões práticas como eles trabalham com **bolsas para alunos auxiliares** [...] (D1, grifo nosso).

Com relação à acessibilidade metodológica o **Núcleo de Acessibilidade da Universidade** preparara um documento além das orientações para os professores sobre também, podemos dizer, facilidades mas que **melhorasse pelo menos as avaliações para os surdos**, ou então para outro aluno deficiente na Instituição como por exemplo: **o aumento do horário de prova, quantidade de disciplinas disponibilizadas no semestre** [...] (D2, grifo nosso).

É importante ressaltar que ambos citaram o NAU, como o órgão responsável para dispor sobre a acessibilidade metodológica. O D1 relatou que o NAU busca atender as Políticas de Inclusão, por meio da adequação às normativas federais: Lei da LIBRAS nº 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei da LIBRAS e a LBI nº 13.146/20015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência.

O D2 mencionou que o NAU prepara documentos de orientação que visam melhorar o atendimento dos discentes surdos e dentre essas instruções está o acréscimo no horário de prova para tais discentes, a quantidade de disciplinas que podem cursar por semestre. O docente explicou que os discentes surdos podem se matricular em menos disciplinas que os ouvintes ou, ainda, trocar de curso dentro do CCHL.

A Resolução nº 076/2019 do CEPEX que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial contém diversas atribuições do NAU sobre os atendimentos dos discentes que tiverem seus laudos comprovados e o pedido de apoio concedido pelo NAU. Em conformidade com a fala do docente sobre o acréscimo no horário das avaliações está o artigo 4º, inciso III que dispõe sobre o tempo estipulado para a atividade avaliativa que chega a ser acrescentado 50%; e sobre a mudança de curso, caso os discentes não se adaptem ao curso de origem, os mesmos poderão solicitar mudança para outro na Instituição, mediante parecer da Câmara de Ensino (CAMEN) e anuência do NAU após terem integralizado 25% do curso, conforme artigo 5º da Resolução nº 076/2019 CEPEX-UFPI. Esses aspectos denotam apoio metodológico para os discentes mesmo que não esteja explícito no PDI, mas que está assegurado em resoluções da universidade (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

Sobre o acréscimo de tempo nas avaliações, considera-se o disposto na LBI, Lei nº 13.146/2015, artigo 30, inciso V sobre o acréscimo na carga horária avaliativa e das atividades acadêmicas, a depender da demanda apresentada pelo

discente com deficiência, mediante solicitação e comprovação prévia da necessidade (Brasil, 2015a).

A categoria **não sabe responder** foi representada apenas pela resposta do D3 que apesar de não confirmar se no PDI há essas informações sobre acessibilidade metodológica, citou que de maneira geral nas reuniões há essa preocupação em orientar os docentes de outros centros sobre as turmas com discentes surdos para que planeje como trabalhará com eles. Veja:

Agora sobre a acessibilidade metodológica no Plano eu não sei, mas eu sei que de maneira geral quando nós temos reuniões departamentais, a gente sempre tem essa preocupação. Então geralmente quando o professor vem do Centro de Ciências da Educação- CCE, a própria Coordenação tem o cuidado de informar ao professor qual é a turma, os alunos surdos que aquela turma tem, exatamente para que aquele professor consiga pensar em metodologias que abarquem toda a turma, [...] (D3).

O D3 ressaltou a responsabilização sobre a acessibilidade metodológica para a coordenação do Curso de Letras – LIBRAS quando destacou que a mesma se preocupa em orientar os docentes oriundos de outros departamentos, mas sobre esse aspecto no PDI, D3 não soube dizer, ou pode não ter tido contato com o documento.

A categoria **precisa melhorar** compreendeu as falas dos D4 e D7:

Até onde eu lembro não tem também, direcionado como eu disse a pouco, não. Então por isso, nesses documentos que você está perguntando não está claro, nem evidente, porque se tivesse nós já teríamos encontrado solução para uma série de coisas que os alunos passam [...] e o aluno surdo vai em alguns espaços, mas não recebe essa comunicação. E nem acessibilidade metodológica. Nós recebemos uma ementa e adaptamos essa ementa para a realidade da nossa turma, mas isso tem que partir do professor, porque se for procurar **em algum documento, como tem que ser, como fazer, não vai ter** (D4, grifo nosso).

Eu observo que algumas questões estão atrasadas no PDI da universidade. Então são N questões que precisam ser melhoradas no PDI e eu percebi que há sim que se melhorar. Por exemplo, **não tem sala especial para o aluno surdo**, [...] não tem nada disso no PDI (D7, grifo nosso).

O D4 relatou que não há descrição sobre acessibilidade metodológica no PDI de forma evidente e que se o PDI tivesse mais completo algumas questões seriam solucionadas, como a falta de comunicação entre os discentes e a instituição. O D7 falou de forma mais geral sobre o que precisa ser melhorado, o que demonstrou na opinião dele faltar algumas informações importantes como a ausência de uma sala especial para o discente surdo.

A categoria **sem leitura prévia** englobou as falas dos docentes D5 e D6 que não fizeram a leitura do documento como consta a seguir: “Não tive acesso ao da UFPI” (D5); “Sem leitura prévia do PDI” (D6).

Com as falas dos D5 e D6 e apesar da explicação daqueles que citaram o serviço do NAU como forma de possibilitar a acessibilidade metodológica para os discentes surdos, os dois não mencionaram essas instruções como pontos específicos dentro do PDI, o que não deixa claro para eles como deve ser trabalhada a acessibilidade metodológica com os discentes surdos. Para eles não há um direcionamento concreto sobre a temática no PDI.

Respostas que vão ao encontro com os achados da seção anterior, quando na busca pela unidade “acessibilidade metodológica” no PDI não foram encontradas nenhuma menção direta aos aspectos metodológicos no documento. O que é possível encontrar são aspectos mais gerais relacionados à flexibilização do PPC, sobre os procedimentos de avaliação, recursos tecnológicos e serviços do NAU.

O Projeto Pedagógico do Curso é um documento que deve conter as diretrizes organizacionais e operacionais para orientação da prática pedagógica e é importante que os docentes tenham conhecimento sobre. Considerando-se essas informações, questionou-se aos docentes se o PPC do Curso de Letras – LIBRAS dispõe sobre a acessibilidade metodológica para inclusão de discentes surdos. Foram elencadas duas subcategorias, uma que afirma que existe essa acessibilidade metodológica e outra que nega essa descrição no PPC (Quadro 16).

Quadro 16 – Existência ou não de acessibilidade metodológica no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D3, D5, D6, D7	Sim	5
D2, D4	Não de forma clara	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria, que afirmou a existência de acessibilidade metodológica no PPC do Curso de Letras – LIBRAS da UFPI, foi contemplada nas falas dos docentes D1, D3, D5, D6 e D7, como verifica-se a seguir:

No curso de Letras- LIBRAS especificamente, acho que todos os cursos na verdade, tem o **NDE que é o Núcleo Docente Estruturante**, ele reúne professores de todas as áreas e eles sentam realmente para definir isso, **como estão sendo ministradas as aulas, quais as dificuldades manifestadas pelos alunos, quais mudanças devem acontecer**. A exemplo disso, na reunião do colegiado que já são com todos, o NDE trouxe

mudanças, inclusive voltadas para o atendimento das aulas de disciplinas específicas de LIBRAS, **o NDE compreendeu que -e aí eu fico feliz- as aulas devem ser principalmente em LIBRAS**[...] então sim, **o colegiado se reúne, discute questões** metodológicas, todos os problemas que os alunos apresentam são discutidos entre os professores claramente, o grupo dá opinião, repensa (D1, grifo nosso).

Sim, o nosso Projeto Pedagógico já é todo voltado exatamente para essa particularidade, essa especificidade que é a presença de alunos surdos e de alunos ouvintes nas turmas. Então no próprio projeto já tem essa preocupação de que as atividades a serem desenvolvidas, elas precisam ser focadas no **aspecto visual** [...] que **possam levar em consideração o fato de que a língua natural desses alunos é a língua de sinais** e que as metodologias desenvolvidas também tenham um apelo ao caráter visual (D3, grifo nosso).

Sim, pelo que eu li essa descrição seria conceitual, o que ajuda em termos de conceito, mas eu acredito que o positivo mesmo está nesse aprendizado do dia a dia **especialmente pra mim que não sei as conceituações**, pode ser que eu não procurei saber, **mas as nomenclaturas de quem tem uma graduação em LIBRAS, depois uma especialização, um mestrado, um doutorado em LIBRAS, então pra mim é melhor prática, mas me ajudou** porque eu tive que entender que de fato eu tenho que ter esse cuidado. Tenho que me preocupar com a acessibilidade na elaboração das minhas aulas (D5, grifo nosso).

Sim, o PPC inclui essa acessibilidade metodológica, principalmente porque nossos alunos têm muita sede de professores que **sinalizem nas aulas** e essa estratégia metodológica que nem deveria ser metodológica, deveria ser obrigatória, principalmente porque eles estão no curso de letras-LIBRAS, o que desperta muito essa visibilidade da língua de sinais e a sua compreensão (D6, grifo nosso).

Sim, há questões de acessibilidade, mas há necessidade de complementação. Por exemplo, quando o professor não sabe LIBRAS há necessidade que o interprete acompanhe a disciplina dele, [...] No meu caso, como sou surdo e sei LIBRAS eu gravo meu material [...] **No PPC tem, mas como falo, vai depender das questões metodológicas de cada professor**, tem professores que não sabem línguas de sinais, que não gravam materiais, que utilizam de textos e precisam entregar para a equipe de intérprete, enviam o material por e-mail, então há esse processo de tradução (D7, grifo nosso).

Os docentes justificaram suas afirmações com as funções dadas ao NDE, a presença do intérprete em sala de aula e a utilização da LIBRAS. O D1 citou como acessibilidade metodológica é pensada nas ações resultantes das reuniões do NDE e do colegiado. Para a tomada de decisões os docentes discutem sobre as aulas, as dificuldades dos discentes surdos e buscam em conjunto soluções para as problemáticas. O docente disse que ficou feliz quando o NDE decidiu que as aulas deveriam ser preferencialmente em LIBRAS.

A Resolução nº 278/2011 do CEPEX aprova a criação do NDE, no âmbito da estrutura de gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências, dispõe no artigo 2º sobre o papel do NDE no processo de consolidação e atualização contínua do Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Federal do Piauí, 2011). Dentre as atribuições do NAU está o zelo permanente pelo

desenvolvimento das atividades inerentes ao curso, quanto aos aspectos de sua organização didático-pedagógica, atuação do corpo docente e infraestrutura adequada de forma a auxiliar a Coordenação do Curso nos procedimentos relativos ao bom andamento das atividades.

Então, em conformidade com a fala do D1, o NDE tem responsabilidades que buscam favorecer o desenvolvimento do curso e melhorar aspectos relativos à acessibilidade metodológica. No PPC, há a descrição dos componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras – LIBRAS e o seu papel contínuo em avaliar o PPC para verificar se ele continua atendendo de forma satisfatória às demandas relacionadas ao perfil dos licenciados em Letras – LIBRAS.

O D3 relatou que o PPC já dispõe sobre a acessibilidade metodológica, pois foi pensado no atendimento das pessoas surdas e ouvintes e, por isso, contém estratégias voltadas para a valorização dos aspectos visuais decorrentes do uso da LIBRAS, que é a língua natural dos discentes surdos.

O D5 citou que havia uma conceituação sobre a acessibilidade metodológica e que isso o ajudou na compreensão de como deve fazer em sala, visto que não tem formação específica na área da LIBRAS. Já o D6 afirmou que essa acessibilidade metodológica é garantida pelo uso da LIBRAS nas aulas e por terem professores sinalizantes e que saber LIBRAS não deveria ser visto como metodologia, mas como obrigação. O D7 fez relação da acessibilidade metodológica com a presença do intérprete em sala, mas disse que a metodologia utilizada vai depender de cada professor e de como os materiais serão preparados e disponibilizados para os discentes.

Observou-se, ainda, pelos relatos dos docentes, que o fato de estarem alocados no Curso de Letras – LIBRAS subentende-se que por si só o curso faz-se acessível, pois consideram que a presença do intérprete, o uso da LIBRAS e a valorização dos aspectos visuais, estratégias direcionadas para o favorecimento da acessibilidade metodológica, bem como a presença dos docentes fluentes facilita a comunicação entre eles. Levando-se em conta os exemplos dados, os docentes têm uma compreensão geral do PPC, mas na maioria dos casos não apontam no documento onde está determinada informação. Talvez pelo fato de os docentes perceberem os aspectos das acessibilidades entrelaçados, fica difícil separar o que é a acessibilidade metodológica ou instrumental.

A subcategoria **não de forma clara**, sobre a descrição da acessibilidade metodológica no PPC, está exposta nas falas dos D2 e D4 como observa-se a seguir:

O PPC possui no seu corpo a **presença do intérprete**, coloca que nas disciplinas deve haver o intérprete para alunos surdos e ouvintes, no caso se o professor for surdo ele vai sinalizar, então tem que ter o intérprete. **Agora a forma como vai ser trabalhada** a metodologia da disciplina **eu não sei lhe dizer**. Você tem a **garantia do intérprete** agora eu **não sei te responder** se a metodologia vai incluir uso de recursos visuais, uso de ferramentas de vídeos ou de outras situações, eu não saberia te dizer se tem no PPC, não (D2, grifo nosso).  
Até onde eu lembro, não. **De forma geral não tem, mas como lhe falei as vezes está subentendido em algumas informações**, mas assim diretamente para visualizar eu não consigo me lembrar (D4).

O D2 mencionou a presença do intérprete para esclarecer durante as aulas como um aspecto favorece a acessibilidade metodológica, mas não sabe se a metodologia utilizada incluirá o uso de recursos visuais, de ferramentas de vídeo ou outros recursos metodológicos. Já o D4 disse que essa informação pode estar subentendida e não conseguiu lembrar. Percebeu-se que há uma dúvida em relação a essa informação e que pela experiência no curso, os docentes citaram a presença do intérprete de LIBRAS como algo recorrente, mas não apontaram no PPC onde essa informação está.

A partir da análise documental, verificou-se que assim como nos PDIs, a unidade “acessibilidade metodológica” no PPC não está explícita, mas se caracteriza de forma indireta quando destaca as tecnologias que os discentes devem adquirir ao trabalharem com softwares específicos para surdos em uma disciplina (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

Uma possibilidade para a existências desses pontos mais específicos sobre acessibilidade metodológica seria uma readequação curricular, pois segundo Dorziat (2010) um currículo que tenha as diferenças como parâmetro, consegue organizar os aspectos educacionais por outras perspectivas, o que reflete na possível mudança nos conteúdos, atividades, nas metodologias e nos modos de ensinar.

No geral, sobre a acessibilidade metodológica no PPC, a maioria dos docentes conseguiu pontuar uma característica que na sua opinião faz do Curso de Letras – LIBRAS e do PPC um projeto acessível, mas relataram que não há “modelos” específicos, nem fórmulas pontuando como essa acessibilidade deve ser colocada em prática, o que possibilita que cada docente, com sua bagagem



metodológica específica, trabalhe nas suas aulas e disciplinas os meios que consideram mais adequados para atender as turmas com discentes surdos.

#### 4.2.3 Categorização das entrevistas realizadas com os docentes: acessibilidade instrumental

O bloco a seguir refere-se às perguntas relativas à acessibilidade instrumental. Questionou-se aos docentes inicialmente o que é acessibilidade instrumental para eles e obtiveram-se as seguintes subcategorias: Instrumentos (materiais) e pessoas; e atividades didáticas (Quadro 17).

Quadro 17 – Definição de acessibilidade instrumental pelos docentes do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D4, D5, D6, D7	Instrumentos (materiais) e pessoas	6
D3	Atividades didáticas	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

Na subcategoria **instrumentos (materiais) e pessoas**, composta pelas falas dos docentes D1, D2, D4, D5, D6, D7, percebeu-se que a maioria dos docentes mencionou exemplos de instrumentos, recursos didáticos, objetos e materiais físicos e do próprio professor, intérprete ou aluno como instrumento que possibilitava essa acessibilidade e que dá suporte a eles para que a acessibilidade instrumental ocorresse como observam-se nas falas:

São instrumentos, **recursos didáticos e humanos que facilitam o processo de ensino, que complementam o processo de ensino e que os surdos podem participar** (D1, grifo nosso).

É você dispor de **ferramentas** que sejam de fato inclusivas, é utilizar vídeo, softwares e programas que disponibilizem acesso a esse público (D2, grifo nosso).

Parte **de instrumentos, que vão de materiais ou até pessoas mesmo**, instrumentos de comunicação, acho que é mais nesse sentido. Ter acessibilidade em relação aos instrumentos, de forma bem geral mesmo, é o computador, as salas de vídeo, aos materiais impressos, acessibilidade nesse sentido [...] (D4, grifo nosso).

**O que eu posso dizer que eu entendo sobre acessibilidade instrumental, vem de instrumento**, então quais são os instrumentos que eu uso para montar a minha aula e a partir disso a ministrar essa aula. Então **os instrumentos, eu já falei de alguma forma, mas os**

**instrumentos que eu uso são o próprio PowerPoint, imagens, vídeos, conceituações, sempre; o máximo de explicações na minha própria sala para que o intérprete consiga alcançar e explicar ao discente (D5, grifo nosso).**

**Acessibilidade instrumental para mim é utilizar de todas as possibilidades de comunicação possível** que estiver ao meu redor, utilizar do intérprete de libras, do aluno que tem um pouco mais de conhecimento em língua de sinais do que eu, é trazer os alunos para que eles sejam **protagonistas** dentro da aula é também **garantir com que eu passe determinada atividade, principalmente nesse período remoto, de plataformas, e garanta que meu aluno de fato entenda qual é o procedimento até chegar ao resultado dessas atividades que eu programe [...]** para estar garantido que esse aluno entenda e principalmente que ele seja o protagonista deste instrumento e a garantia de acessibilidade (D6, grifo nosso).

Pra mim, enquanto professor, **são objetos como câmera e vídeo**, para o surdo tem dois tipos: pode ser só com a língua de sinais e com a língua de sinais e legenda, isso para o surdo. Para o ouvinte teria a voz (D7, grifo nosso).

A acessibilidade instrumental ocorre quando não há barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, a exemplo do teclado do computador, dos materiais pedagógicos, em atividades da vida diária e, também, quando viabilizada com a utilização da tecnologia assistiva. Os instrumentos disponibilizados na educação de surdos são aqueles que favorecem os aspectos visuais, que possibilitam a ampliação do principal canal de apreensão do sujeito surdo, materializados por objetos, utensílios e materiais pedagógicos (Sasaki, 2005).

Nas falas dos docentes esses instrumentos foram descritos das seguintes maneiras: câmeras que possibilitam a gravação de vídeos em LIBRAS, em slides feitos no Power Point, em plataformas digitais como o Youtube e aplicativos de tradução do Português para a LIBRAS como o Hand Talk. Neste aspecto, a maioria dos docentes concordou sobre o objetivo da acessibilidade instrumental que é favorecer as vidas social e acadêmica dos discentes surdos. O profissional intérprete e o docente da turma, também, foram citados como instrumentos que fazem a mediação do material ou objeto em si e os discentes. Informações que coincidem com o modelo de acessibilidade instrumental definido por Sasaki (2005) e, também, com a pesquisa de Martins (2023) que destaca a importância do tradutor intérprete de Língua Gestual Portuguesa em atividades de aula, palestras e eventos, pois o sucesso acadêmico dos discentes está relacionado com a mediação dos intérpretes em cooperação com o trabalho dos docentes.

A subcategoria **atividades didáticas** representada por apenas um docente, o D3, relacionou a acessibilidade instrumental com as atividades didáticas que possibilitavam a participação ativa dos discentes, como verifica-se a seguir:

Quando eu penso em acessibilidade instrumental eu penso no **desenvolvimento de atividades didáticas** que garantam a acessibilidade de todos os envolvidos, ou seja, eu preciso desenvolver **atividades** que permitam que meus alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, ou alunos com outras especificidades que eles consigam **participar** de forma ativa de toda atividade, de todo projeto desenvolvido em sala de aula (D3, grifo nosso).

A fala do D3 levou à reflexão sobre o seu papel e o espaço que ele possibilitava para que os discentes, também, desenvolvem-se participação nas atividades durante as aulas. O docente, nesse caso, concedia aos alunos surdos a possibilidade e oportunidade de participarem de forma ativa por meio de atividades possíveis de serem realizadas com metodologias colaborativas. Ao citar a participação ativa dos discentes como forma de acessibilidade, a fala do D3 remeteu à pesquisa de Santos, Rodrigues e Sudbrack (2019) sobre as estratégias didáticas na Educação Superior, uma vez que discutem o papel do professor em deixar de ser o detentor de todo o saber e permitir que os alunos, também, tenham autonomia para participarem do processo de ensino e aprendizagem. Os autores citam as metodologias ativas como parte desse processo de troca entre discentes e docentes, rompendo com a formação fragmentada do aluno e criando uma dinâmica de aprendizagem diferente onde o aluno passa a ser participante, ativo e autônomo no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, questionou-se aos docentes se eles utilizavam meios de acessibilidade instrumental na prática pedagógica com discentes surdos e todos responderam que sim, mas citaram instrumentos diferentes, o que gerou as subcategorias: materiais diversos e o aluno surdo (Quadro 18).

Quadro 18 – Os meios utilizados na acessibilidade instrumental pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4 D5, D7	Materiais diversos: vídeos, slides, imagens, glossários, materiais impressos	6
D6	O aluno surdo	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **materiais diversos** contemplou o uso de diversos meios favoráveis para a acessibilidade instrumental utilizada pelos docentes com os

discentes surdos. Esta subcategoria foi contemplada pelas falas de seis docentes: D1, D2, D3, D4, D5 e D7 que explicitaram meios relacionados a vídeos, imagens, slides, materiais impressos, dentre outros como observam-se nas falas:

Tenho utilizado a **produção de vídeos**, alguns meus. Também **gravo resumos em LIBRAS** e disponibilizo para os estudantes, eu gravo ponho na minha nuvem e disponibilizo links, [...] para eles. Uso de **glossário**, que é uma pasta com várias fotos e eu faço o link dessa pasta e assim eles podem ter acesso a várias imagens de sinais da área de linguística principalmente, [...] compartilho com eles (D1, grifo nosso).

**De ferramentas mesmo eu só utilizo os vídeos**, não tenho acesso a outros recursos, até porque como nós mudamos para o **remoto então muita coisa saiu do presencial** para o meio online, então eu não consegui, por exemplo, reproduzir a utilização dos **laboratórios na universidade**, não consegui trabalhar com os alunos **que não possuem os equipamentos em casa para produzir em LIBRAS, e eu trabalho mais com produção de vídeos** (D2, grifo nosso).

Sim, eu utilizo a acessibilidade instrumental, em geral, por exemplo, **o uso de mídias**. É uma coisa que a gente utiliza bastante **porque a mídia nos permite fazer um apelo ao visual** de maneira mais forte. Então, por exemplo, eu consigo ministrar as aulas usando slides, **usando vídeos**, procuro fazer atividades em que o **caráter visual dos alunos seja respeitado**, para que essa especificidade da **língua de sinais** seja respeitada, então acho que é nesse sentido (D3, grifo nosso).

No que diz respeito **a mim, enquanto professora em sala de aula**, eu procuro utilizar minimamente do que eu tenho que basicamente é esse recurso tecnológico que eu posso dar as **aulas através de slides**, e em outros casos tem o **material impresso** que são as **apostilas e também em relação a isso, eu me considero esse instrumento** primordial para essa acessibilidade, o **intérprete** também (D4, grifo nosso).

Eu utilizo e acredito que seja positivo. Estou me repetindo, mas eu vou falar novamente: são tirinhas, imagens sem nenhuma verbalização, o desdobramento dos conceitos, algum vídeo também em LIBRAS, eu encontro pouco e fico assim impressionada (D5, grifo nosso).

Para o surdo eu utilizo sim e alguns alunos quando estão no processo de mestrado, de doutorado, tem a questão dos **livros, dos artigos que há necessidade de estarem traduzidos**, então eu enquanto professor ajudo na seleção da bibliografia básica [...] quando há necessidade de pesquisa, nós precisamos procurar em outros lugares, também não tem tradução e falta acessibilidade aqui no nosso Estado (D7, grifo nosso).

Os D1, D2 e D7 relataram o incentivo à produção de vídeos, e que essa prática possibilitava a criação de glossários e a tradução de artigos em formato de texto em Português para vídeos em Língua de Sinais.

Já os D3, D4 e D5 citaram que, além dos vídeos, utilizavam tirinhas, slides, imagens sem legenda, materiais impressos, apostilas e a própria LIBRAS para que o caráter visual de compreensão dos alunos surdos fosse ativado.

Considerando as pesquisas de Lima (2018) e Ribeiro (2017), que dispõem sobre a utilização de recursos de softwares de comunicação, materiais com acessibilidade em LIBRAS, vídeos legendados, projeção de imagens e utilização de materiais impressos, os docentes relataram utilizar meios adequados ao ensino e

assim, possibilitam a aprendizagem dos discentes surdos com a utilização de instrumentos que tornam as aulas mais acessíveis e visuais.

Em especial, o D4 relatou utilizar apostilas e materiais impressos durante suas aulas, algo que não foi destacado pelos demais docentes. Considerando a fala deste docente, é válido ressaltar que mesmo o aluno surdo tendo a LIBRAS como a sua língua materna, não pode ser dispensado de ler e escrever em Língua Portuguesa, conforme descrito no parágrafo único da Lei nº 10.436/2002, pois é a língua oficial do Brasil (Brasil, 2002a).

A subcategoria **aluno surdo**, também, foi composta apenas pela fala do D6, que destacou aproveitar a presença dos discentes surdos em sala para que eles fossem protagonistas desta prática que é deles por natureza, observe:

Utilizando o **próprio aluno** sempre, como falei anteriormente. Eu prefiro dar protagonismo para esses alunos para que futuramente **eles pensem também em práticas para os futuros alunos** que ingressarão no ensino superior, para que eles consigam ver seus pares alcançando outros ares, ensinando de outra forma, tendo outras perspectivas, saindo dessa minha metodologia de ouvinte de achar que o surdo vai ser incluso[...] **para que ele utilize desse instrumento**, que é **inato dele** que é a **língua de sinais**, dando outras possibilidades para essa língua dentro da academia e principalmente fora da sala de aula (D6, grifo nosso).

Notou-se a preocupação do docente em possibilitar que seus alunos, futuros professores, conseguissem desenvolver modos de ensinar, de discutir dentro da sua própria língua e utilizar-se dela como o instrumento principal para comunicarem-se e conseguirem alcançar todos os lugares que desejarem por meio do conhecimento que adquiriram, criaram e transformaram dentro das práticas universitárias.

A respeito da temática, considera-se o que descrevem Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) ao tratarem sobre a participação discente nas aulas e ao fato de o docente considerar o conhecimento prévio dos alunos, unindo esse saber inicial aos materiais disponibilizados de forma intencional e, assim, possam torná-los significativos para eles.

Dessa forma, é válido que o docente oportunize, na graduação, as práticas que os discentes surdos exercerão futuramente quando tornarem-se docentes. E que por meio da LIBRAS consigam exercer sua prática com base na sua cultura e identidade surda, que valorizem os aspectos visuais e espaciais da língua de sinais e não só copie e repasse o que seu docente ouvinte dispõe, pois eles têm cultura ouvinte (Dorziat, 2009).

No geral, observou-se que todos os docentes utilizavam meios de acessibilidade instrumental e que almejavam facilitar o acesso às informações pelos meios e recursos visuais, valorizando o aspecto cognitivo dos discentes surdos.

Após serem questionados sobre a acessibilidade instrumental utilizada com os discentes surdos, perguntou-se como eles operacionalizavam essa acessibilidade instrumental com os discentes surdos. Obtiveram-se as subcategorias materiais audiovisuais, leitura de imagens e não exemplificou (Quadro 19).

Quadro 19 – Operacionalização da acessibilidade instrumental pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D7	Materiais audiovisuais (vídeos, glossários e glosas)	4
D5, D6	Leitura de imagens	2
D4	Não exemplificou	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria denominada **materiais audiovisuais** foi contemplada nas falas dos D1, D2, D3 e D7. Os quatro declararam operacionalizar a acessibilidade instrumental, por meio de materiais audiovisuais como vídeos produzidos e compartilhados com os discentes ou quando os materiais eram em formato de glossários e glosas.

Vou te dizer que é igual, utilizo o **recurso de glosa, de glossário, de vídeo que compartilho**, não tem diferença no modo que os surdos e ouvintes têm recebido (D1, grifo nosso).

No período presencial nós trabalhávamos bastante no laboratório ou mesmo construíamos na sala de aula para que pudéssemos **produzir e analisar as produções** que fazíamos. Com relação ao período remoto, são mais disponibilizados esses materiais já produzidos, e instigando eles a produzirem esses materiais em vídeos (D2, grifo nosso).

Uma outra coisa nesse sentido que é possível dizer é sempre que eu começo uma turma eu costumo criar um grupo no WhatsApp [...] porque o WhatsApp vai permitir além da interação, vai permitir que aqueles alunos que tem um pouco mais de dificuldade na escrita possam **mandar vídeos**, fazer perguntas e **interagir usando a língua de sinais em vídeo** e manda no grupo [...] Então eu acho que as redes sociais e o celular são um instrumento interessante para garantir essa acessibilidade (D3, grifo nosso). [...]eu ofereço ao aluno a leitura de um texto e se o aluno não compreende, então eu como professor auxilio, pesquiso em bases acadêmicas e científicas e **auxilio o aluno passando sinais, gravo** e dou para cada aluno a oportunidade de se juntarem em grupos com 2 alunos que entenderam e 2 que não entenderam, monto o grupo com 4 pessoas e vejo qual metodologia utilizar para determinado grupo (D7, grifo nosso).

A utilização de vídeos, glossários e glosas no compartilhamento com os discentes surdos e ouvintes foi citada pelo D1. O D2 fez a diferença entre os recursos utilizados no período de aulas presenciais que possibilitava construir vídeos no laboratório da universidade e que no período remoto disponibilizava os vídeos já construídos anteriormente. O D3 relatou a criação de grupos em aplicativos digitais como o *WhatsApp*, o que facilitou a mediação e a comunicação entre o docente e os discentes, além de possibilitar a utilização da língua de sinais por meio de comunicação em vídeo. O D7 ressaltou que auxiliava os alunos por meio de leitura e discussão de textos científicos e, para facilitar a compreensão, pesquisava sinais e gravava vídeos para os discentes. É importante destacar que existem muitos conteúdos em que os sinais não existem ou são pouco conhecidos, e que esse trabalho de busca dos sinais e divulgação é muito importante para a comunidade surda.

Percebeu-se que a operacionalização da acessibilidade instrumental ocorria de diversas formas, conforme destacado pelos docentes. Informações essas que se firmam na pesquisa de Pletsch *et al.* (2020) quando sugerem que o mesmo conteúdo possa ser disponibilizado para os discentes de formas diferentes, como em vídeo ou imagem e que sejam pensados considerando a sua usabilidade.

Sobre a possibilidade de interação em grupos do *WhatsApp* como citou o D3, Capelli *et al.* (2019) e Silva (2021) ressaltam que a utilização de aplicativos é útil à vida dos surdos e citam o *WhatsApp*, *Telegram*, *Skipe* e *Facebook* como aplicativos de conversação que facilitam a comunicação, aplicativos de tradução como o *HandTalk*, *Prodeaf* e Alfabeto LIBRAS e as plataformas digitais, a exemplo do *Youtube*.

Dessa forma, os recursos citados pelos docentes contemplaram um dos aspectos fundamentais da cultura surda que é a visualização das informações, o que levará à compreensão dos conteúdos e dos contextos escolar, social e de tudo mais que é imprescindível para o desenvolvimento desses sujeitos, sem falar que serão aplicados de forma acessível para todos.

A subcategoria **leitura de imagens** estava contemplada nas falas dos docentes D5 e D6 como verifica-se:

Bem, como eu já falei: na **leitura de um slide**, eu já não leria se fossem só alunos ouvintes[...] eu desdobrei explicando como será a aula e se tiver uma citação **no slide eu leio para desdobrar a citação**, [...] **Imagem** também eu vou dando destaque (D5, grifo nosso).

Eu começo **questionando a eles como eles fariam** em determinada situação de interpretação, por exemplo, mostro imagens e pergunto como eles evidenciarão ela, sempre lembrando aos meus alunos que não está errado, mas que são diferentes perspectivas e que essas perspectivas se diferem entre os sujeitos. [...] observar o que faz sentido, o que ainda está dentro do conjunto linguístico da própria língua [...], **mas sempre evidenciando o aluno surdo para realização de determinadas situações dentro de sala de aula** (D6, grifo nosso).

Os docentes reforçaram a utilização de recursos visuais como os slides que são explicados pelo D5 para que o intérprete tivesse mais recursos para traduzir a informação para a língua de sinais e, conseqüentemente, os alunos possuiriam mais facilidade para interagir e responder às atividades. O D6 citou o uso de imagens como um meio para operacionalizar a acessibilidade instrumental, tendo os discentes como participantes ativos e instigava a busca de interpretações e perspectivas pessoais com o uso da LIBRAS.

Segundo Pletsch *et al.* (2020), os recursos visuais são utilizados como estratégias pedagógicas, a partir da implementação do DUA. Os recursos imagéticos são fotografias, imagens, ícones e símbolos que facilitam a comunicação.

Considerando o que se sabe sobre a aprendizagem visual dos surdos, unidos às pesquisas de Daroque (2011), Pletsch *et al.* (2020) e Varela (2017) a utilização dos materiais escolhidos pelos docentes favoreceram a operacionalização da acessibilidade instrumental em turmas com discentes surdos.

A respeito do que o D6 relatou sobre proporcionar aos alunos momentos de participação ativa, nas quais eles podiam criar suas próprias percepções, interagirem uns com os outros e tornarem a prática significativa para eles, os autores Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) compreendem as metodologias ativas como parte desse processo de interação e construção entre docentes e discentes, além de discutirem as estratégias didáticas no Ensino Superior. Para esses autores, as metodologias ativas envolvem diversos recursos materiais, escritos, orais e audiovisuais que previamente selecionados ou elaborados servirão como base para a participação dos discentes, no tocante aos seus desenvolvimentos pessoal e profissional, dando a eles suporte técnico e recursos visuais estratégicos direcionados para o público-alvo, os discentes surdos.

O D4 diz que operacionalizava a acessibilidade instrumental, de acordo com as necessidades dos discentes surdos:

Não tem um roteiro, a gente acaba descobrindo como tinha que agir às vezes na hora. Embora, você esteja munido de informações, tenha planejado a aula, mas aparece cada situação...**então operacionalizo de**



**acordo com as necessidades reais dos alunos de forma que garanta a eles a acessibilidade** (D4, grifo nosso).

O referido docente ressaltou que trabalhava de forma a oportunizar que os alunos tivessem suas necessidades reais atendidas, mas não deixou claro como fazia.

Os docentes foram questionados, também, sobre quais materiais pedagógicos eram utilizados para discentes surdos e ouvintes, gerando as seguintes subcategorias: Materiais iguais para surdos e ouvintes: vídeos, textos, slides, fala, plataformas digitais e Materiais diferentes para surdos e ouvintes (Quadro 20).

Quadro 20 – Materiais pedagógicos utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D5, D6	Materiais iguais para surdos e ouvintes: vídeos, textos, slides, fala, plataformas digitais	6
D7	Materiais diferentes para surdos e ouvintes	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria intitulada **materiais iguais para surdos e ouvintes** foi caracterizada nas falas da maioria dos docentes, sendo eles D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Os seis docentes relataram não realizar distinção entre os materiais utilizados com alunos surdos e ouvintes. Alguns deles, às vezes, faziam a diferenciação entre o que utilizou de material no período presencial e no período remoto. Nesta subcategoria, cada um dos docentes descreveu mais de um material, de acordo com as falas:

Em aula presencial sempre levo vídeos para produzirmos alguma coisa, slides[...] teve várias vezes que eu levei impressos: configurações de mãos, coisas para pegar, estudar classificadores por exemplo, configuração de mãos para relacionar com os objetos. [...] colamos no quadro, já fizemos essa dinâmica de movimento em sala de aula. **Vídeos curtos em LIBRAS para que eles interpretem, para que eles digam o que está sendo falado, já pedi desenhos também da imagem que o surdo descreveu**, enfim, tem sido basicamente isso, e materiais que envio a atividade para que eles me devolvam respondida, isso é muito comum agora nesse período remoto (D1, grifo nosso).  
Materiais em vídeos (D2).

Bom, **vídeos** é uma coisa que eu gosto de utilizar bastante em sala de aula, **filmes** também, além disso eu **utilizo papel, avaliações escritas, atividades escritas**. Em geral as mesmas atividades que eu utilizo com uma turma só de ouvintes eu consigo utilizar em uma turma que eu tenho alunos surdos e ouvintes pela **presença dos intérpretes e por eu ser fluente em LIBRAS**, então eu utilizo todas as atividades (D3, grifo nosso).

Os materiais, por enquanto no remoto está sendo mais por aqui pelo **computador, a internet**. Eu tenho utilizado muito o **drive** pois eu consigo disponibilizar os materiais que são grandes que não dá para ir pelo SIGAA então eu abro uma pasta no drive e fico incluindo os materiais. **Eu coloco no SIGAA os fóruns e as atividades que é para eles enviarem, mas os materiais eles encontram nesse drive [...]** materiais que eu mais utilizo que no caso são o **livro, a apostila**, as vezes eu elaboro algum cronograma ou texto explicativo e também coloco pra eles (D4, grifo nosso).

Eu uso, por exemplo, eu **preparo os slides, eu mostro também em PDF** e se **tiver alguma imagem** que possa me ajudar quando eu encontro sobre aquele trecho, eu vou usar também, ou **vídeos com legenda**, assim é perfeito (D5, grifo nosso).

Minha aula é muito voltada para as discussões de experiências e de relato, então a **materialidade ocorre por meio de slides, de uma pergunta norteadora** causando dúvidas e **o material é a nossa própria fala, nossa própria língua naquele momento [...]** fazer com que o aluno também crie os materiais didáticos, na verdade os alunos expõem plataformas **como Kahoot**, o próprio **Google Meet** que agora é a realidade que nós temos, eles também utilizam de **YouTube**, de plataformas virtuais também eram evidenciadas nesse momento de prática que os próprios alunos traziam para estar sendo exposto (D6, grifo nosso).

Os D1, D2 e D3 citaram a utilização de vídeos, slides, desenhos, imagens, filmes e materiais impressos, atividades e avaliações escritas citadas, sendo estes materiais pedagógicos bem diversificados.

O D4 destacou materiais utilizados no período remoto e o emprego do Drive como forma de armazenar e trocar materiais maiores com os discentes, além de utilizar a plataforma Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) para realização de fóruns que são respondidos pelos alunos, bem como materiais impressos como apostilas e livros.

O D5 afirmou que preparava slides, disponibilizava o material em *Portable Document Format* (PDF), imagens ou vídeos com legendas que tratavam sobre a temática trabalhada. O D6 relatou que a materialidade pedagógica ocorria com a utilização de slides, de perguntas norteadoras sempre evidenciando a língua do aluno (a língua de sinais), além de possibilitar que eles criassem materiais didáticos e utilizassem plataformas digitais como o *Kahoot*, *Youtube* e *Google Meet*.

Verificou-se a utilização de uma diversidade de materiais pedagógicos que servirão como meios para os desenvolvimentos cognitivo, motor e acadêmico dos discentes surdos. Esta variedade nos recursos indicam uma preocupação com as estratégias utilizadas.

Pletsch *et al.* (2020) fazem várias recomendações a respeito dos materiais utilizados nas aulas síncronas e assíncronas. Considerando o período de aulas assíncronas/remotas, que coincidiram com o período de realização desta pesquisa, muitos aplicativos e plataformas digitais foram utilizados. Já para as atividades síncronas, ou seja, aquelas realizadas ao vivo, os autores sugerem a utilização de estratégias como legendas automáticas existentes em algumas plataformas, verificação antecipada da iluminação e qualidade das imagens que serão disponibilizadas em vídeo para que o aluno tivesse possibilidade de fazer leitura labial.

Para possibilitar a reprodução da tela e da imagem do docente ou do intérprete, durante as aulas assíncronas/remotas, Pletsch *et al.* (2020) orientam o uso da plataforma Rede Nacional de Ensino e Pesquisa “Conferência Web” que permite a projeção de slides ou outros arquivos sem que seja necessária interrupção na imagem de quem faz a mediação. Para as aulas gravadas e que ocorrem de forma assíncrona, os autores orientam o envio dos materiais com antecedência para a equipe de intérpretes para que consigam gravar os materiais que deverão ser traduzidos e enviar de volta aos docentes em tempo hábil.

Pelas falas dos docentes parece ser recorrente a utilização dos mesmos materiais de estudo para surdos e ouvintes. Apesar de saber que eles têm a mesma função para os dois grupos, é importante ressaltar que os discentes surdos compreendem os conteúdos por vias diferentes e que isso deve ser considerado pelos docentes, pois influenciará diretamente na compreensão e aprimoramento do conhecimento dos sujeitos.

A subcategoria **Materiais diferentes para surdos e ouvintes** foi contemplada unicamente pela fala do docente D7 que faz a distinção entre os materiais utilizados para surdos e para ouvintes separadamente:

**Para os surdos eu seleciono materiais**, eu estudo e pesquiso primeiro, depois eu ofereço para o meu aluno, por exemplo: **vocabulários, palavras que eu acho que serão adequadas para determinado contexto, gravo e envio para os alunos assistirem [...]**é a metodologia mais adequada para ele, as vezes ponho legenda e em outras não, vai depender do nível linguístico do aluno [...]. Já para o **ouvinte eu utilizo recursos materiais como textos**, para eles eu não gravo materiais em língua de sinais porque eles sabem ler, então eu peço para ele me responder em língua de sinais, ou quando ele me responde em Português oral eu solicito o profissional intérprete para interpretar em língua de sinais para que eu entenda na minha língua (D7, grifo nosso).

O D7 foi o único que disse utilizar materiais diferentes entre os grupos de surdos e de ouvintes. Notou-se que para os surdos, ele utilizava materiais visuais,

dentre os quais estavam a legenda nos vídeos. Conforme Reily e Gesueli (2004) são os mais adequados para o aluno surdo, devido a sua aprendizagem pelo meio visual. Já para o aluno ouvinte relatou a utilização dos mais variados recursos textuais, visto que a língua portuguesa é a língua dos alunos ouvintes e que eles compreendem o texto mais facilmente pela leitura.

A fala do D7 vai ao encontro ao que é sugerido por Barboza (2019), ao dispor sobre como os docentes devem considerar a diferença surda quando forem pensar nas estratégias metodológicas e nos recursos pedagógicos que serão utilizados com os discentes surdos, pois influenciam na forma de o surdo ver e lidar com o mundo, o que reforça a importância de adequação entre as metodologias e os materiais utilizados com eles.

Garreto (2021), também, corrobora com a temática ao descrever que os próprios surdos relatam a necessidade de os docentes desenvolverem metodologias e estratégias diferentes para surdos e ouvintes, pois como citaram Barboza (2019) e Reily e Gesueli (2004), os surdos compreendem pelo meio visual e precisam de materiais traduzidos na sua língua materna, a LIBRAS. Provavelmente esse posicionamento diferenciado ocorreu pelo fato de o docente ser surdo e compreender as necessidades educacionais específicas da comunidade surda, valorizando assim a língua de sinais e os aspectos visuais de aprendizagem das pessoas surdas.

Os docentes foram questionados, também, sobre a finalidade dos materiais pedagógicos utilizados com os discentes e obtiveram-se as subcategorias: desenvolvimento da linguagem acadêmica e estratégias de trabalho; e promoção da aprendizagem e do senso crítico (Quadro 21).

Quadro 21 – Finalidade dos materiais pedagógicos utilizados nas práticas pedagógicas pelos docentes com os discentes surdos do Curso Letras – LIBRAS da UFPI

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D6, D7	Desenvolvimento da linguagem acadêmica e estratégias de trabalho	4
D3, D4, D5	Promoção da aprendizagem e do senso crítico	3

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria denominada **desenvolvimento da linguagem acadêmica e estratégias de trabalho** foi organizada com as descrições dos discentes D1, D2, D6 e D7:

Normalmente é **exercício, é aplicação de um conteúdo**. A gente discute questões, a ideia é **fixar**, normalmente os recursos didáticos que eu tenho utilizado tem essa ideia **de praticar uma teoria**, seja **traduzindo alguma coisa** ou **discutindo determinado conceito ou sinalizando para exercitar** aquilo que a gente conversou. Diria principalmente que é para a **prática, exercício de conteúdo** (D1, grifo nosso).

A finalidade com os **alunos ouvintes é instigar a eles a sinalizarem**, a desenvolverem a sinalização, enquanto para os alunos **surdos ganharem vocabulário**, para eles poderem desenvolver a sinalização acadêmica, desenvolverem a linguagem acadêmica. Não é criar um padrão de sinalização, mas fazer com que eles entendam que existem sinalizações fora e dentro da academia, **sinalizações formais e para eles desenvolverem não só essa parte de vocabulário, mas também de estratégias para poder explicar nas disciplinas** como ele vai traduzir para Comunidade surda, como ele vai trazer aquela cultura e aquele poema para aquela comunidade [...] No caso do **surdo eu gosto de fazer com que eles trabalhem bastante essa percepção, vão trabalhar além da sinalização a forma da sinalização, como eles vão entregar isso para o público que eles vão trabalhar** (D2, grifo nosso).

Além da **finalidade deles conhecerem novos materiais**, deles se familiarizarem com essa nova realidade [...] é fazer com que esses alunos futuramente consigam pensar [...] quais **materiais utilizar, se utilizará mesmo Kahoot para ensinar a língua de sinais**, ou se só a questão no slide fornece essa garantia acessibilidade e entendimento (D6, grifo nosso). Em sala de aula eu **evito ser informal**, utilizar de bate-papo, evito conversas paralelas e me preocupo de fato com o processo de aprendizado desse aluno porque estamos em um ambiente acadêmico, porque a língua de sinais é uma língua séria e há discussões pertinentes nessa área, e pra isso eu uso a L1, a língua de sinais. É claro que utilizaremos **bases teóricas com textos**, para que esse aluno tenha acesso ao português como L1 e L2 também, **mas é impossível utilizar só o português ou somente a língua de sinais, é preciso utilizar as duas modalidades linguísticas** [...] (D7, grifo nosso).

Verificou-se nas falas que os docentes buscavam promover a linguagem acadêmica, por meio de atividades práticas de aplicação de teorias, de discussão de conceitos e exercícios como descreveu o D1. O D2 relatou promover estratégias de trabalho que possibilitassem aos seus discentes de licenciatura a ampliação do vocabulário formal e o desenvolvimento de estratégias de ensino.

Os materiais pedagógicos destinavam-se, também, para que os discentes conhecessem e se familiarizassem com materiais e plataformas de ensino, aprendessem e ensinassem a língua de sinais formalmente, como explicitaram, respectivamente, D6 e D7.

Para que os discentes consigam alcançar o vocabulário formal e as habilidades que os docentes desejam, precisam ter acesso à comunicação e materiais acessíveis em sua língua materna, a LIBRAS (Brasil, 2002a) e, também,

ter acesso a produtos, ambientes, programas e serviços sem a necessidade de adaptação, com base no desenho universal que beneficia os diversos públicos (Brasil, 2015a). Com estas informações, pode-se observar que os docentes utilizavam os materiais com finalidades diferentes e assertivas.

A plataforma *Kahoot* citada por alguns docentes é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado são testes de múltipla escolha que permitem à geração de usuários acessá-los por meio de um navegador da *Web* ou do aplicativo *Kahoot*. Pela sua utilidade e disposição da plataforma em converter conteúdo em forma de jogos e testes de múltipla escolha, torna-se uma tecnologia acessível e colaborativa na educação de discentes surdos, visto que sua utilidade ultrapassa a educação infantil e torna-se aplicável, também, na educação superior. Plataformas, assim, requerem que os seus usuários saibam lidar com regras e para responderem corretamente, precisam ter conhecimento prévio dos textos e temáticas apresentadas pelos docentes; precisam realizar as atividades dentro de um tempo programado, possibilitando que desenvolvam estratégias de trabalho individual ou em grupo e, conseqüentemente, a linguagem formal cobrada pelo nível de ensino (Centro de Educação Unifei, 2023).

Já a subcategoria **desenvolvimento da aprendizagem e do senso crítico** foi representada pelas falas dos docentes D3, D4 e D5:

A finalidade é garantir que os alunos **consigam compreender o conteúdo que está sendo ministrado**, e não apenas compreender no sentido de absorver, **mas compreender no sentido de debater e de interagir**, de perguntar, de questionar, de se posicionar criticamente acerca da questão, acerca daquele conteúdo. Então eu acho que a principal função dos materiais e das estratégias didático-pedagógicas que a gente utiliza, os instrumentos que a gente utiliza é essa: é fazer com que o aluno **desenvolva o senso crítico e se posicione acerca daquilo** (D3, grifo nosso).

**Primeiro de tudo é a promoção da aprendizagem**, o aluno capta a informação e ele é munido dessa acessibilidade que é o material para que promova a soma aprendizagem, **então o material é uma ponte entre o professor e o aluno**. Às vezes o que o professor fala não ficou tão evidente, aí vem **o material que pode dar o suporte** (D4, grifo nosso).

Bem, a finalidade é que **haja o entendimento completo do assunto**, minimamente, ou que se tente chegar em uma complementação total (D5, grifo nosso).

Para eles, a finalidade desses materiais pedagógicos é garantir que os alunos consigam aprender de forma a desenvolverem o senso crítico, que consigam compreender, debater e se posicionar a respeito de determinado assunto e não sejam meros absorvedores de conhecimento, mas que saibam usá-los na prática.

Assim, quando o docente possibilitava a participação ativa do discente surdo em atividades cotidianas da turma, concedia a eles a possibilidade de aprender os mesmos conteúdos de formas diversas, além de permitir a troca de experiências entre surdos e ouvintes (Valentini, 2012).

Após serem questionados sobre a finalidade dos materiais pedagógicos perguntou-se aos docentes se eles têm a mesma finalidade para surdos e ouvintes e surgiram as seguintes subcategorias: Mesma finalidade, mas com ênfase nos surdos; mesma finalidade e finalidades diferentes (Quadro 22).

Quadro 22 – Natureza da finalidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes nas práticas pedagógicas com discentes surdos e ouvintes

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4 D5, D6	Mesma finalidade, mas com ênfase nos surdos	6
D7	Finalidades diferentes	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **mesma finalidade, mas com ênfase nos surdos** foi composta pelas falas dos docentes D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Todos confirmaram a utilização dos materiais pedagógicos com a mesma finalidade para surdos e ouvintes, mas três deles (D1, D2 e D5) especificaram que o efeito e que a forma que cada grupo aprende era diferente, como observa-se a seguir:

**No geral sim**, é a mesma turma, o mesmo conteúdo, para os mesmos estudantes, **mas eu não diria que o efeito é igual, a finalidade sim, mas o efeito é diferente**. O que eu percebo é que **os estudantes ouvintes compreendem aspectos linguísticos muito pela leitura de textos**, por aquilo que eu digo o que é a língua, **os surdos compreendem melhor sinalizando**, então eu os faço sinalizarem [...] (D1, grifo nosso).

**Basicamente a finalidade é a mesma**, que é fazer com que eles produzem LIBRAS, só que no caso dos surdos, a gente busca explorar outras situações: como eles vão adequar o poema, como eles vão trabalhar aquilo na língua deles por mais que o ouvinte vá fazer a mesma coisa, a visão daquele poema para um ouvinte é diferente da visão do surdo, a narrativa, as escolhas. No caso dos **ouvintes** como eu trabalho com poucos alunos fluentes é mais um exercício de tradução daquele poema ou texto, **mas no caso do surdo já é algo mais profundo**, procuro instigar eles o que de fato aquele poema está dizendo na LP e como eles trariam ele para a Língua de Sinais, para que eles possam explicar aquilo na língua de sinais (D2, grifo nosso).

**Tem a mesma finalidade que é exatamente fazer com que os nossos alunos consigam desenvolver a capacidade crítica, a capacidade de posicionamento, de saber se situar e desenvolver capacidades**

**acadêmicas também dentro da própria instituição**, enfim, de fazer as diversas atividades acadêmicas que a gente tem. Então não tem distinção entre surdos e ouvintes, eles têm a mesma finalidade (D3, grifo nosso).

Eu acredito que tem. Então, de certa forma para o professor ele tem a mesma finalidade, que é levar a aprendizagem para esse aluno. No caso específico dos alunos, eu não posso dizer que tem a mesma finalidade [...]

**A finalidade é levar a aprendizagem para todos**, mas alguns aproveitam mais, tem alunos que vão além do que você entrega, muito além mesmo e isso é muito bom, mas alguns alunos não aproveitam tanto, não aproveitam esse recurso (D4, grifo nosso).

**Eu acredito que tenha a mesma finalidade de facilitar o entendimento e a compreensão**, mas eu confesso que é como se tivesse uma finalidade extra para os surdos (D5, grifo nosso).

Sim. Finalidade para surdos e ouvintes é a mesma, porque eu falo para os meus alunos: vocês estão aqui para aprender a dar aula, vocês serão professores [...] Então a finalidade desses instrumentos que utilizava para expor a língua de sinais, e expor essas atividades era para o público ouvinte e para o público surdo não tinha nenhuma distinção específica (D6).

Os três docentes, D3, D4 e D6 destacaram que a finalidade dos materiais pedagógicos era a mesma com o intuito de levar aprendizagem, possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica, permitir que os discentes se posicionassem, aprendessem a dar aula e desenvolvessem as capacidades acadêmicas.

Já D1, D2 e D5, também, confirmaram que os materiais tinham a mesma finalidade para surdos e ouvintes, mas complementaram que mesmo utilizando-se de recursos e de temáticas iguais, os discentes surdos compreendiam de uma forma e os ouvintes de outra, como relatou o D1. O D2 ressaltou que como a maioria dos seus alunos ouvintes não eram fluentes em língua de sinais, faziam mais exercícios de tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, enquanto os surdos além de fazerem essa tradução, eram instigados a compreender o que determinado texto significava e mostrar como explicariam esses significados em língua de sinais. O D5 disse que parece existir uma finalidade extra para os surdos, como se existisse uma ênfase para eles.

Os docentes disseram utilizar os mesmos materiais, mas percebiam que cada um dos grupos aprendia de forma diferente, o que é reforçado pela pesquisa de Taveira e Rosado (2021) afirmam existir uma didática diferente para os alunos surdos quando são inseridos em um ensino bilíngue, com a utilização de artefatos de multimídia e o letramento visual, facilitando a forma desses alunos receberem as informações.

Outro ponto de destaque é que mesmo utilizando os mesmos recursos materiais, os docentes consideram que o discente surdo por sua diferença linguística, acaba sendo instigado a compreender mais profundamente a sua própria



língua para que adquira e desenvolva habilidades linguísticas que serão cobradas deles nos âmbitos social e profissional, visto que eles exercerão a docência nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, de alunos surdos ou não. Dessa forma, como presume-se no PPC do Curso de Letra – LIBRAS com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o egresso do curso deve possuir um perfil profissional com conhecimento e domínio das habilidades linguísticas de compreensão e expressão escrita e sinalizada da LIBRAS, competência para selecionar e elaborar materiais de ensino-aprendizagem de LIBRAS como L1 e L2, domínio de metodologias de ensino e aprendizagem, ter a capacidade de formar leitores proficientes e ter conhecimento profundo e seguro em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais dos surdos (Universidade Federal do Piauí, 2019).

Ao considerar o perfil do egresso do Curso de Letras – LIBRAS e os aspectos relativos aos materiais citados pelos docentes, refletiu-se sobre a complexidade do ensino de discentes surdos na Educação Superior e como a estrutura das aulas, a comunicação utilizada e os materiais devem ser pensados para eles e, principalmente, por eles. Quando os docentes explicam que buscavam aprofundar o conhecimento dos discentes, estimular práticas nas quais eles desenvolvam o senso crítico, uma postura profissional segura que consiga escolher quais materiais utilizar e tenham autonomia para se comunicar em língua de sinais, notou-se uma postura adequada dos docentes regentes, pois consideraram a diferença linguística de seus alunos e os motivavam a alcançar os mesmos patamares de conhecimento que os discentes ouvintes.

O D7 não deixou claro se os materiais que ele utilizava com os dois grupos de alunos tinham a mesma finalidade como observa-se em sua fala:

[...] é difícil essa questão de flexibilizar para esses dois públicos a questão do sistema linguístico, então como que eu posso responder? É importante ter o auxílio da gramática, tanto para ouvintes quanto para os surdos (D7).

[...] então a gramática formativa é imprescindível enquanto objeto e material didático em sala de aula. Espero que futuramente tenhamos **gramáticas traduzidas com legendas, materiais gravados para que o aluno surdo tenha mais acesso**, espero que futuramente possa melhorar, mas o foco principal é a gramática (D7, grifo nosso).

Percebeu-se pelas falas, que apesar de não dizer claramente que os materiais tinham ou não a mesma finalidade, tal docente relatou a importância em respeitar os sistemas linguísticos de cada aluno e que cada grupo precisava ter gramáticas diferentes para ter acesso de forma completa, em especial, os discentes

surdos que devem ter acesso a materiais traduzidos em Língua de Sinais, gravados e com legendas.

Fato este que coincide com os achados da pesquisa de Ansay (2009) sobre a relevância dos materiais didáticos na inclusão de alunos surdos na Educação Superior, quando destaca que os alunos encontram muitos desafios para permanecerem nas instituições por conta de aspectos relacionados à formação inadequada de professores, a falta de intérpretes e com o uso de materiais didáticos pedagógicos indevidos e exemplifica que os materiais inapropriados são: filmes sem legendas, aulas orais e sem recursos visuais.

Considerou-se, então, que o docente D7, também, reconhecia a importância do respeito às diferenças linguísticas dos discentes e destacou a utilização de materiais próprios para eles como uma gramática traduzida e gravada, assim como os demais materiais.

Para finalizar o bloco, questionou-se aos docentes se eles utilizavam recursos de tecnologia assistiva, em caso positivo deveriam citá-los e em caso negativo explicarem o motivo de não usá-los. Obteve-se as seguintes subcategorias: equipamentos e recursos multimídia e Plataformas digitais (Quadro 23).

Quadro 23 – Recursos de tecnologia assistiva

DOCENTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
D1, D2, D3, D4, D5, D7	Equipamentos e recursos multimídia	6
D6	Plataformas digitais	1

Fonte: Elaborada pela autora, em 2022.

A subcategoria **equipamentos e recursos multimídia** foi organizada, a partir dos relatos dos docentes D1, D2, D3, D4, D5 e D7, conforme mostra-se a seguir:

A partir do que eu sei sobre o que é tecnologia, dentro do que eu compreendo o que é tecnologia, sim. **É usar o dicionário, seria mais ou menos isso, a tradução de conceitos também é um recurso que utilizo bastante e esses outros matérias de vídeos, de glosa, de PDF, de teorias e também de resumos** que eu fiz, eu diria que sim (D1, grifo nosso).

Sim, utilizo bastante o intérprete de LIBRAS que é um recurso querendo ou não, **utilizar as tecnologias que eles trazem: o próprio celular deles, computadores, sempre busco trabalhar com a tecnologia que está à disposição deles, seja o celular, o tablet, ou o computador [...]** Ah, se

eu estou explicando um conceito e ele está de forma muito abstrata, eu vou atrás seja de um vídeo, imagem ou algo visual para que aquele conceito entre na mente do surdo e muitas vezes, isso ajuda o ouvinte [...] (D2, grifo nosso).

Sim, eu utilizo tecnologias assistivas por exemplo: o celular, mídia como Datashow, notebook, esses instrumentos tecnológicos, então no geral sim. Alguns aplicativos para o **celular como Hand Talk e o glossário da UFSC** (D3, grifo nosso).

**São as básicas mesmo: o computador, a internet.** Eu não uso aplicativos de tradução. O que eu uso mesmo são esses materiais: **os vídeos, as tecnologias mais gerais, o tablet, o computador, a Plataforma SIGAA.** E no caso de uma tecnologia mais direcionada eu não tenho feito muito uso, na verdade eu tenho muita dificuldade em mexer em recursos tecnológicos [...] tanto é que **comecei mexer agora no online depois da pandemia, mas antes era só o computador e o Datashow** (D4, grifo nosso).

Se é que eu entendi sobre a tecnologia de maneira geral eu **uso os vídeos.** [...] acredito que uso, e é uma forma positiva de usar esses recursos para me comunicar com eles (D5, grifo nosso).

Pra mim, não tem de fato materiais de tecnologia assistiva na UFPI, mas **eu utilizo gravação de vídeos de 1h a 2h, utilizo também canal de Youtube.** Antes da pandemia utilizávamos o canal do Youtube, fazia vídeos, tinha a questão de gigas de memória, de tempo curto, vídeos curtos e eu colocava nesse canal do Youtube, **era a única tecnologia que nós utilizávamos que era a tecnologia de vídeo e também gravação de áudio [...]** Tem a questão da **tecnologia em relação a fundo, a vídeo, a imagens e a áudio. Por enquanto de tecnologia assistiva utilizamos de materiais de gravação em língua de sinais,** com o auxílio do profissional e também só tem um técnico de vídeo e informática na UFPI, então a demanda é grande para o número de profissionais [...] (D7, grifo nosso).

Os docentes D2, D3 e D4 citaram os equipamentos: celular, computador, notebook, Datashow e o aplicativo *Hand Talk* como recursos de tecnologia assistiva. Esses equipamentos dão suporte técnico para os docentes durante as aulas, no período de aulas presenciais e, principalmente, no período de aulas remotas. Os D1, D5 e D7 destacaram a utilização de recursos audiovisuais como os materiais em vídeo, PDF e glosa os quais são recursos de tecnologia assistiva.

O aplicativo *Hand Talk* foi citado pelo docente D3, sendo um aplicativo brasileiro que traduz automaticamente textos e áudios para a LIBRAS e para a Língua Americana de Sinais por meio de um intérprete 3D, um avatar chamado Hugo que faz a mediação e ensina as línguas citadas de forma prática e divertida (Pletsch *et al.*, 2020).

Pletsch *et al.* (2020) sobre o uso dos recursos de tecnologia assistiva, orientam que os docentes devem preparar e oferecer atividades diversificadas, considerando a crescente heterogeneidade dos estudantes. Com relação à temática e com os exemplos que os docentes deram, identificou-se um grande número de recursos tecnológicos que deve ser utilizado com os discentes surdos e ouvintes durante as aulas, sejam elas síncronas ou não.

Segundo os pesquisadores Pletsch *et al.* (2020), os docentes devem ainda: elaborar materiais acessíveis, sugerir sites ou ambientes virtuais com tradução em LIBRAS e disponibilizar resumos textuais. Dessa forma, quando os docentes consideram o uso do computador, do celular e das plataformas e aplicativos que permitem o visionamento das aulas, discussão escrita e em forma de vídeos pelo aplicativo *WhatsApp*, *Youtube* e outras plataformas digitais, estão contribuindo para o acesso dos discentes surdos às informações relevantes e necessárias para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Apenas o D6 citou com mais ênfase as plataformas digitais como recursos de tecnologia assistiva

Nós fomos obrigados a utilizar a tecnologia assistiva aqui nessas **situações do remoto mesmo** sem saber e sem entender direito. Então eu sempre utilizava dessas tecnologias que me deram trabalho no início, mas sempre havia utilização dos próprios recursos de **Google Meet, Google Classroom, Google Forms, o próprio YouTube**, sempre estávamos utilizando esses recursos para garantir o mínimo dessa acessibilidade para as pessoas (D6, grifo nosso).

Verificou-se na fala do D6 que ao destacar o período de aulas assíncronas, docentes e discentes precisaram utilizar as plataformas digitais para assistirem às aulas, palestras e conseguissem continuar com suas atividades acadêmicas, o que, no início, foi um pouco complicado, porque muitos não possuíam habilidades com os recursos tecnológicos. Porém, com a demanda das aulas de forma remota, os meios digitais foram a ponte entre discentes e docentes.

O *Youtube*, por exemplo, contém uma extensão que possibilita a inserção de legendas nos vídeos por meio do YouTube Studio. Para utilizar, enquanto estiver assistindo um vídeo, basta clicar no ícone “legendas/cc” (Pletsch *et al.*, 2020). Já o *Google Meet*, com os recursos de vídeo chamadas, possibilita a interação segura entre participantes em reuniões online (Google, 2022). Enquanto o *Google Classroom* possibilita que várias pessoas estejam juntas em ambiente virtual de sala de aula e o docente consegue inserir arquivos, atividades e fazer perguntas diversificadas para os discentes (Universidade Federal do Piauí, 2019a).

Corroborando com a temática sobre tecnologia assistiva, Bersch (2017) afirma que no contexto educacional serve de instrumento para o discente com deficiência e tem a finalidade de ultrapassar as barreiras motoras e/ou cognitivas que limitem o acesso às informações e favorecem sua participação de forma mais ativa e autônoma nas atividades propostas.

Percebeu-se pelas estratégias, equipamentos, dispositivos, metodologias, práticas e serviços citados que os docentes buscam possibilitar a participação discente, por meio de diversas tecnologias assistivas, onde possam exercer seu papel de forma ativa e não só receber e reproduzir o que os docentes ensinam. Elas visam, também, proporcionar a eles atividades que consideram a particularidade de pessoa surda, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida, inclusões acadêmica e social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de discentes surdos na Educação Superior foi o tema desta dissertação, cujo objetivo geral visou analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas no Curso de Letras – LIBRAS da UFPI. Apesar de a inclusão de alunos surdos, neste nível de ensino, ser relativamente nova e considerando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de ensino, essa operacionalização das acessibilidades tem se mostrado crescente com a chegada dos alunos com deficiência na Educação Superior.

Percebeu-se que a acessibilidade comunicacional é uma ferramenta necessária para a inclusão de discentes surdos na Educação Superior. A respeito dos achados da pesquisa inferiu-se que no âmbito mais geral da UFPI e, considerando, também o PDI/UFPI, essa acessibilidade é dada em alguns setores estratégicos como no Departamento do Curso de Letras – LIBRAS, no Núcleo de Acessibilidade da UFPI e em alguns eventos quando há a presença de professores fluentes em Língua de Sinais e dos intérpretes de LIBRAS.

Alguns docentes relataram a falta de intérpretes em outros setores como a Biblioteca, o Restaurante Universitário, dentre outros espaços que são comuns a todos, onde os discentes ouvintes têm acesso com mais facilidade às informações e os discentes surdos precisam de um suporte profissional do intérprete de LIBRAS.

Dos quinze docentes que compõem o Colegiado do Curso de Letras – LIBRAS, sete participaram da pesquisa, sendo que uma característica dos docentes deste curso é que a maioria deles tem formação específica na área de educação especial e em Língua Brasileira de Sinais e, por isso, utilizavam a LIBRAS como meio de comunicação, respeitando os aspectos linguísticos dos estudantes surdos. Dos sete docentes participantes, apenas um não utilizava a Língua de Sinais diretamente com os discentes surdos, mas este tinha o apoio do profissional intérprete para fazer essa mediação durante as atividades acadêmicas.

Constatou-se, no decorrer desta pesquisa, que a acessibilidade comunicacional no âmbito da UFPI é realizada de forma setorial, que os docentes e profissionais mais qualificados para trabalharem com os discentes surdos estão no Departamento do Curso de Letras – LIBRAS, pois a maioria dos docentes tem

formação específica em LIBRAS e para o ensino de discentes surdos, e no NAU que atende alunos PAEE e possui o intérprete de LIBRAS, como mediador entre surdos e ouvintes.

A respeito da acessibilidade metodológica, no âmbito do PDI, os docentes relataram que ela estava disposta de forma mais geral na UFPI e ocorria, principalmente, por meio dos serviços do Núcleo de Acessibilidade da UFPI e que não estava disponibilizada de forma clara, pois, apesar da presença dos intérpretes nas aulas, não havia este profissional na maioria dos setores da universidade.

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – LIBRAS, citaram o Núcleo Docentes Estruturante como órgão responsável por analisar o PPC, atualizá-lo e como uma oportunidade de discutir o que seria melhor para o curso. O direcionamento para as aulas serem realizadas em língua de sinais foi uma das decisões tomadas, o que agradou aos docentes, visto que é um curso bem específico na área de LIBRAS.

Considerando os aspectos metodológicos indicados pelos docentes quanto aos procedimentos de ensino, todos os participantes consideravam os procedimentos adequados no Curso de Letras – LIBRAS. Destacaram que a operacionalização acontece por meio da participação ativa dos discentes e que incentivavam a utilização de recursos visuais como LIBRAS, de materiais em formato de vídeo, com legendas e que a avaliação variava entre procedimentos teóricos e práticos, como prova teórica, seminários, dentre outras formas.

Possibilitou-se, por meio desta pesquisa, verificar que a acessibilidade metodológica na UFPI está disponibilizada em alguns setores de forma mais clara, a exemplo do NAU e que nos documentos como o PDI da UFPI e no PPC do Curso de Letras – LIBRAS não há direcionamentos pontuais relativos à forma que os meios e métodos de ensino devem ser abordados. A acessibilidade metodológica utilizada pelos docentes é composta por diversos meios, recursos e estratégias. Essas descobertas apontam o esforço docente para que os alunos surdos e ouvintes sejam atendidos de forma a compreenderem os conteúdos e atinjam os patamares de conhecimento relativos à graduação e são coerentes com os autores da revisão bibliográfica.

A acessibilidade instrumental, segundo os docentes, ocorria por meio de instrumentos/materiais, na figura do professor e do intérprete de LIBRAS. A forma de operacionalizar esse tipo de acessibilidade é feita por meio de materiais

audiovisuais, vídeos, glossários, glosas, materiais unidos ao apelo visual. O uso de aplicativos digitais também é um recurso usado, cita-se como exemplo o *WhatsApp* que servia de intermédio na comunicação, por meio de vídeos realizados em LIBRAS, o que facilitava o processo ensino e aprendizagem, bem como a relação entre docentes e discentes.

Os docentes relataram a utilização de materiais pedagógicos como vídeos, textos, slides e as plataformas digitais como: *Kahoot*, *Youtube*, *Google Meet*, *Google Classroom*. Sobre a finalidade dos materiais, a maioria dos docentes descreveu que a finalidade era a mesma para surdos e ouvintes e só um relatou ter finalidade diferente.

A respeito dos recursos de tecnologia assistiva, todos os docentes disseram utilizá-los por meio de equipamentos, recursos multimídia e plataformas digitais, a exemplo do *Datashow*, celulares, *tablets*, computadores e materiais gravados em Língua de Sinais. Descreveram, também, o uso de aplicativos de tradução por meio de avatares como o *Hand Talk* e *Prodeaf*.

Quanto à acessibilidade instrumental, constatou-se na pesquisa que os recursos e materiais visuais, aplicativos e plataformas digitais são os mais adequados para os discentes surdos, pois favorecem o aspecto visual da cultura surda, valorizam o aspecto linguístico da LIBRAS quando estão em formato de vídeo sinalizado, e possibilitam que os discentes tenham autonomia na realização de atividades e avaliações.

Considera-se pelos aspectos expostos sobre as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental que as mesmas foram sendo discutidas e implementadas na prática pedagógica docente, na medida em que os discentes com deficiência se fazem presentes nas instituições de Educação Superior, que as Leis e Decretos estão sendo viabilizados por meio do acesso dos alunos, da formação dos docentes que atuam com discentes surdos, dos profissionais intérpretes e de setores como o Núcleo de Acessibilidade da UFPI. Porém, muito ainda precisa ser feito quando se considera que os alunos surdos, ainda, encontram barreiras comunicacionais em outros ambientes da universidade, quando os materiais utilizados nas aulas não são traduzidos previamente e, também, na falta de materiais específicos em língua de sinais na Educação Superior.



Os resultados da pesquisa apontam que o PDI da UFPI trata da temática das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental de forma abrangente e o PPC do curso em questão, também, aborda as mesmas de forma ampla.

Especificamente em relação à operacionalização das acessibilidades pelos docentes, os resultados demonstraram que a maioria deles tem especialização e são fluentes em Língua Brasileira de Sinais, possibilitando que utilizem a LIBRAS como meio principal de comunicação. A respeito da acessibilidade metodológica, os docentes utilizavam recursos visuais, materiais em vídeos com legendas, as atividades e avaliações variavam entre procedimentos teóricos e práticos. A acessibilidade instrumental era operacionalizada por meio de materiais audiovisuais, vídeos traduzidos em LIBRAS, aplicativos com avatares em 3D, plataformas digitais como *Kahoot*, *Youtube* e *Google Meet*.

Acredita-se que a pesquisa, por ter sido realizada durante um período pandêmico limitou o acesso à instituição, e as entrevistas sendo realizadas de forma on-line minimizaram o tempo da pesquisadora com os docentes, pois por estarem em período de aula assíncrona, as entrevistas eram realizadas à noite, após o trabalho dos docentes. Outro ponto limitante foi a participação parcial dos docentes, mesmo com o convite sendo enviado mais de uma vez, muitos não responderam. Este fato se deve, possivelmente, às intensas atividades remotas às quais os docentes estavam expostos, em um período pandêmico, pode ter influenciado de forma inesperada na aceitação dos docentes para participarem da pesquisa.

Estudo como este pode instigar outras pesquisas, com mais profissionais e estudantes interessados sobre a educação de surdos e a acessibilidade na Educação Superior, estimulando novas descobertas nas áreas comunicacional, metodológica e instrumental da educação de discentes surdos, que considerem o aspecto linguístico e as necessidades acadêmicas deles, que mais recursos e estratégias de ensino sejam utilizadas no Ensino Superior para que essas modificações sejam de fato acessíveis.

Como continuidade desta pesquisa, vislumbra-se contemplar, em outro momento, as perspectivas de discentes surdos em relação à inclusão na educação superior e à operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão deles na educação superior no

Curso de Letras – LIBRAS da UFPI, considerando o PPC do curso e os componentes curriculares relacionados à Língua de Sinais.

## REFERÊNCIAS

ALBA, Carmen. Uma educação sem barreiras tecnológicas: TIC e a educação inclusiva. *In*: SANCHO. Juana María (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANSAY, Noemy Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186614/ANSAY%20Noemy%20Nascimento%20%28dissertação%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 5 maio 2021.

ARAÚJO, Maria Aparecida de Almeida. **Educação Inclusiva na Educação Superior**: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15599**: Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro: ABNT, 2008. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa\\_com\\_deficiencia/NBR15599.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/NBR15599.pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: [http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BARBOZA, Polliana. **O lugar das diferenças surdas no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Inovação, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas

Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 2016a.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%2011.370%2C%20DE%201%2Cque%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%2011.370%2C%20DE%201%2Cque%20lhe%20confere%20o%20art.) Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm). Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF:

Presidência da República, 2009. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%20%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,Art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%20%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,Art). Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 23 jan. 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso\\_circular277.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1999a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Comunicado**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2022b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category\\_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação dos Surdos. **Conheça o INES**. Brasília, DF: Ines, 2017a. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 22 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília, DF: Inep, 2013c. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital: seleção de propostas. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 84, p. 39-40, 5 maio 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.



BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010a. Disponível em: [https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port\\_2344\\_pcd.pdf](https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRAZORROTO, Joseli Soares; SPERI, Maria Raquel Basílio. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 123-154. Disponível em: [https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO\\_INCLUSO\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR.pdf](https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjdd3FLxpJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CAPELLI, Jane de C. S. *et al.* **Educação de surdos no ensino superior**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

CENTRO DE EDUCAÇÃO UNIFEI. **Recursos educacionais**: como utilizar a plataforma Kahoot. [Camanducaia]: Ceduc, 2023. Disponível em: <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONCEIÇÃO, Henrique Silva. **Estudo de linguagem visual**: livro digital de arte para crianças surdas. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://dSPACE.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/28876/HENRIQUE%20SILVA%20CONCEI%c3%87%c3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 23.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 7 jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COOL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 21 set. 2022.

COSTA, Larissa da; SANTOS, Lara Ferreira dos. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica. **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 3, p. 293-320, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/3769>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro: Feneis, 2013. Disponível em: <https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 636-647,

2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>. Acesso em: 10 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 27 set. 2022.

GALVADÃO, Natália. **Acessibilidades a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GARRETO, Maelle Medeiros. **Percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na Universidade Federal do Maranhão**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaio pedagógico**, Curitiba, n. 6, p. 1-13, dez, 2013.

GOOGLE. **Google Meet**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/ptBR/meet/>. Acesso em: 21 set 2022.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Juliana Corrêa de. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e. **Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras-Libras da UFCG**. 2021. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56. Disponível em:  
[https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO\\_INCLUSO\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR.pdf](https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

MARTINS, Maria Helena. Acessibilidade, barreiras e desafios ao desempenho dos estudantes surdos no ensino superior. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. Disponível em:  
[https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/400](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/400). Acesso em: 18 mar. 2023.

MEDEIROS, Aline Mendes. **Inclusão dos alunos surdos em escolas da rede municipal de Teresina-PI**. 2013. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim *et al.* **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: Iesde Brasil, 2010.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em:  
[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf). Acesso em: 1 jul. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* **Manual acessibilidade e desenho universal aplicado a educação superior**. Nova Iguaçu: ObEEc, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-DesenhoUniversal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-naEduca%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vilera de; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

QUADROS, Ronice Muller de. A estrutura da frase da língua brasileira de sinais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In*: **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, v. 1. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação desurdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense**: acesso e permanência, possibilidades e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2370436](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2370436). Acesso: 10 set. 2022.

REILY, Lúcia Helena; GESUELI, Z. M. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus: 2004.

RIBEIRO, Sátilla Souza. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Sara dos Santos. **Orientador curricular para o ensino de LIBRAS como segunda língua para alunos ouvintes do primeiro segmento**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Coleção Cultura e Diversidade).

SANT'ANA, Dias Tomás *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: Forpdi, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, Leandro dos; RODRIGUES, Sanny Fernanda Nunes; SUDBRACK, Edite Maria. Estratégias didáticas no ensino superior: as metodologias ativas como potencializadoras da aprendizagem. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA*, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/251.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, [Brasília, DF], ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Naysa Christine Serra Silva. **O processo ensino aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão – Campus Dom Delgado**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SKILIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In: SKILIAR, Carlos (org.)*. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMOSK, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

SONZA, Andréa Poletto; NASCIMENTO, Gisele Fraga do; EGAMI, Bruno Kenji Nishitani. Acessibilidades digital. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vilera de; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-25. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma mudança ética. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: ocultar, silenciar, inverter para o capitalismo dominar. Salvador: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TAMALG, Ane Frank Araújo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLMANN, Heidi *et al.* Aproveitamento do potencial das tecnologias de informação e comunicação para pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe: desafios e oportunidades. *In*: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Acessibilidade e tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de informação e comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras**. São Carlos: UFSC, 2023. Disponível em: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 21 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Educação a Distância. **Tutorial Google Classroom**: criando uma sala de aula on-line. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/02/Tutorial-Google-Classroom.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 220, de 28 de setembro de 2016**. Define as diretrizes curriculares para a formação em Nível Superior de Profissionais de Magistério para a Educação Básica na UFPI. Teresina: UFPI, 2016. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/cchl/arquivos/files/Res%20220\\_16%20CEPEX.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cchl/arquivos/files/Res%20220_16%20CEPEX.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 15, de 1º de abril de 2020**. Estabelece a suspensão do Calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2 e dá outras providências. Teresina: UFPI, 2020b. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/arquivos\\_scs/Resolucao\\_CORONA\\_-\\_versao\\_SCONSUP\\_B20200403194841.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Resolucao_CORONA_-_versao_SCONSUP_B20200403194841.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 076, de 20 de maio de 2019**. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2019b. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA\\_076.201920190527093809.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução Cepex/UFPI nº 101, de 15 de julho de 2021**. Regulamenta as normas em caráter excepcional, da oferta de Componente Curricular para os Períodos Letivos 2021.1, 2021.3 e 2021.2, no formato remoto, em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Teresina: UFPI, 2021. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/arquivos\\_scs/Res\\_101.2021\\_CEPEX\\_UFPI\\_Calenda%CC%81rio\\_Acade%CC%82mico\\_2021\\_cursos\\_Presenciais\\_copy.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_101.2021_CEPEX_UFPI_Calenda%CC%81rio_Acade%CC%82mico_2021_cursos_Presenciais_copy.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 278, de 15 de setembro de 2011**. Aprova a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no âmbito da estrutura de gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências. Teresina: UFPI, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: UFPI, 2012. Disponível em:



[http://leg.ufpi.br//arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://leg.ufpi.br//arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Teresina: EDUFPI, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2020-2024**. Teresina: UFPI, 2020a. Disponível em: [https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDI\\_2020\\_2024\\_UFPI\\_vf3.pdf](https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDI_2020_2024_UFPI_vf3.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS-PPC 2015-2019**. Teresina: UFPI, 2019a. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/cdac/PPCok\\_Letras\\_LIBRAS20190712164212.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cdac/PPCok_Letras_LIBRAS20190712164212.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Regulamento geral da graduação**. Teresina: Proeg, 2018. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Parnaiba/Resolucao\\_nº\\_177\\_12\\_-\\_CEPEX\\_-\\_UFPI2020111154344.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/Resolucao_nº_177_12_-_CEPEX_-_UFPI2020111154344.pdf). Acesso em: 20 de jan. 2022.

VALENTINI, Carla Beatris. **Inclusão na educação superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.

VARELA, Aline Martins. **Práticas pedagógicas bem sucedidas na educação superior na compreensão de alunos surdos (as)**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau FURB, Blumenau, 2017.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Este é um convite para você participar da pesquisa: **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos”**, que tem como pesquisadora responsável a discente Aline Mendes Medeiros, aluna do mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva.

Esta pesquisa pretende analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na Educação Superior no Curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A Acessibilidade Comunicacional consiste em promover a comunicação interpessoal, na escrita e na comunicação virtual, sem barreiras, enquanto a Acessibilidade Metodológica é caracterizada por não haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de ação comunitária e de educação dos filhos. A Acessibilidade Instrumental considera os instrumentos e utensílios de estudo, de atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação, sem barreiras (Sasaki, 2005).

As práticas pedagógicas dos docentes, segundo Franco (2015), precisam incorporar a reflexão contínua e coletiva, ser intencional, reflexiva e buscar construir práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

O motivo que nos leva a fazer este estudo está relacionado à nossa prática como docente da Educação Superior, por ministrar o componente curricular Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação do Campo, e buscar envolver os discentes das licenciaturas em processo de formação docente voltado para a prática pedagógica comprometida com a inclusão de surdos, considerando que os cursos de licenciatura contribuem para uma prática educativa inclusiva quando consideram as especificidades dos discentes surdos, a respeito da sua língua materna, a LIBRAS; quando respeitam o processo de escrita e suas relações de expressão de pensamento e construção da subjetividade, além de buscarem recursos humanos,

instrumentais e pedagógicos para aperfeiçoar a prática pedagógica e incluí-los. (Quadros, 2000, 2005).

A pesquisa será de abordagem qualitativa, dos tipos descritiva, de campo, estudo de caso e documental. Os participantes serão aproximadamente 13 docentes efetivos, surdos ou ouvintes da Universidade Federal do Piauí do curso de Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina, que tenham lecionado para discentes surdos entre os períodos de 2019.1 e 2020.2 de forma presencial ou remota, tenham ministrado componente curricular obrigatório ou optativo em todas as disciplinas.

Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados documentos e entrevista semiestruturada. Os documentos escritos oficiais analisados serão Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso, bem como planos de disciplina, avaliações e atividades requisitadas aos docentes. As entrevistas semiestruturadas serão individualizadas, organizadas previamente, realizadas via *Google Meet* e submetidas à análise de conteúdo.

Caso decida participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista semiestruturada, sendo que a mesma compreende 4 blocos: a) Dados Gerais, b) Acessibilidade Comunicacional, c) Acessibilidade Metodológica e d) Acessibilidade Instrumental.

Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que oferecendo amplo campo de interrogações, a partir do surgimento de novas hipóteses à medida em que se recebem as respostas do entrevistado.

A pesquisadora entrará em contato com os docentes pelos meios eletrônicos oficiais (e-mails institucionais), convidando-os para participarem da pesquisa. Com os que aceitarem, será marcado um encontro remoto, via *Google Meet*, para que sejam informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e aqueles que aceitarem assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e remeterão ao e-mail institucional da pesquisadora. Logo após, serão agendadas as entrevistas, com data e horários previamente marcados, de acordo com a conveniência dos mesmos

As entrevistas serão feitas de forma remota, respeitando a Lei 14.040/2020 do Governo Federal. As entrevistas poderão ser feitas quantas forem

possíveis a cada dia, dependendo da disponibilidade dos participantes. Serão feitas de forma individual com cada docente, ou com o apoio de intérpretes caso haja docentes surdos.

Haverá sigilo das informações fornecidas e sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária.

Observe com atenção todas as informações que constam neste documento. Em caso de dúvidas, estamos à disposição para lhe ajudar a compreender os procedimentos da mesma e viabilizar as suas contribuições de modo voluntário.

Serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança, respeito e reconhecimento de sua dignidade conforme as Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 que aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução do CNS nº 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Para tanto, esclarecemos que:

A sua participação é totalmente voluntária e esta pesquisa não fornece nenhum incentivo financeiro. É um estudo para fins acadêmicos e você prestará as informações, por meio de entrevista, de acordo com a sua disponibilidade, em horário pré-estabelecido por meio da Plataforma *Google Meet*,

Nesta pesquisa considera-se a Resolução do CNS 510/16 que define no capítulo I, artigo 2º, inciso XXV os riscos que a pesquisa poderá exercer sobre os participantes em qualquer etapa da pesquisa, como danos à dimensão física, intelectual ou cultural do ser humano. Texto disponibilizado também na Resolução 466/12, II.22 – “risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;”

Dessa forma, os riscos para os participantes serão mínimos considerando que os mesmos terão de responder a uma entrevista semiestruturada

pela Plataforma *Google Meet*, sendo possível que em algum momento durante a mesma, os participantes possam sentirem-se constrangidos para responder alguma das perguntas ou não queiram mais participar da pesquisa. Porém, os participantes serão informados sobre seus direitos que dentre eles estão: o sigilo de seus nomes e informações dadas, não obrigatoriedade de responder todas as perguntas caso não sintam-se confortáveis.

Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora deixará claro para os participantes que não há motivo para desconfianças, já que se trata de uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Além disso, você possui a liberdade de responder apenas o que achar conveniente de ser dito durante o processo da entrevista.

Os benefícios segundo a Resolução nº 510/16, capítulo I, artigo 2º, Parágrafo III- são:

[...] as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Os benefícios que esta pesquisa trará aos participantes serão relativos à reflexão sobre os meios e os métodos utilizados para a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas dos docentes com discentes surdos no Curso Letra – LIBRAS da UFPI, incentivo ao atendimento adequado mediante recursos para o ensino dos discentes surdos por meio da acessibilidade comunicacional oferecida pela utilização da Língua de Sinais. Dessa forma, possibilitará a qualificação pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela pesquisadora responsável.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável: Aline Mendes Medeiros, ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: (86) 994614977 (WhatsApp). E-mail: [aline.mm@discente.ufma.br](mailto:aline.mm@discente.ufma.br). Horário comercial: 8h às 12h; 14h às 18h.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pela pesquisadora e reembolsados para você. Reconhecemos os direitos a que os participantes da pesquisa possuem, descritos no artigo 9º da Resolução do CNS nº 510/2016, sobretudo aqueles que dizem respeito aos itens: VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Reconhecimento este também identificado na CNS/ MS nº 466/12, item IV.3, tópicos g e h, respectivamente: “g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa”.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais (Item IV - 4.c da Resolução do CNS nº 466/2012).

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão – CEP/HUUFMA, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail: cep@huufma.br . Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís- MA. CEP: 65020-070.

Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

**QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ ou  
ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa e a  
que serei submetido (a). Sendo que este documento será assinado em duas vias, no  
qual uma ficará sob a posse do entrevistado e outra ficará com a pesquisadora. Eu  
entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e  
isso não trará riscos, pois sei que meu nome não será divulgado, que não terei  
despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima  
aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que  
o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da  
Universidade Federal do Maranhão- CEP/HUUFMA.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a) responsável

Autorizo a gravação no momento da entrevista e a divulgação dos  
resultados em forma de registros nos meios científicos, em publicações e  
apresentações profissionais em eventos nacionais e internacionais, desde que meu  
nome não seja identificado.

( ) SIM ( ) NÃO

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a) responsável



## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI**

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos”** de autoria da mestrande Aline Mendes Medeiros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvana Maria Moura da Silva. Os dados desta pesquisa contribuirão na investigação da inclusão na Educação Superior. Assim, sua participação comprometida e anônima será fundamental para o êxito desta pesquisa.

Atenciosamente

Aline Mendes Medeiros.

### **BLOCO 1 – DADOS GERAIS**

- 1.1 Nome Fictício:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Sexo:
- 1.4 Formação: (Caso necessário, assinale mais de uma alternativa)
- 1.5 Graduação/Licenciatura:  
Ano de Conclusão:
- 1.6 Graduação/outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo):  
Ano de Conclusão:
- 1.7 Especialização:  
Ano de Conclusão:
- 1.8 Mestrado:  
Ano de Conclusão:
- 1.9 Doutorado:  
Ano de Conclusão:
- 1.10 Pós-Doutorado:  
Ano de Conclusão:
- 1.11 Formação na área de Educação Especial: Qual?

Ano de Conclusão:

- 1.12 Tempo que leciona na Educação Superior?
- 1.13 Tempo que leciona na UFPI?
- 1.14 Qual(is) curso(s) você leciona que tem alunos surdos na UFPI?
- 1.15 Qual (is) disciplina(s) leciona para alunos surdos na UFPI?
- 1.16 Tempo de atuação com alunos surdos na UFPI?

## **BLOCO 2 – ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL**

- 2.1 O que é acessibilidade comunicacional para você?
- 2.2 Você utiliza quais meios de comunicação na prática pedagógica para a inclusão de discentes surdos? Em caso positivo, quais são eles? Em caso negativo, porque você não os utiliza?
- 2.3 Como você operacionaliza essas acessibilidades comunicacionais com os discentes surdos?
- 2.4 O Projeto Pedagógico do Curso que leciona inclui acessibilidade comunicacional para inclusão das pessoas surdas? Se sim, descreva. Em caso negativo por que não dispõe?
- 2.5 O Plano de Desenvolvimento da instituição- PDI dispõe sobre a acessibilidade metodológica para a inclusão das pessoas surdas? Em caso positivo, descreva. E em caso negativo por que não dispõe?

## **BLOCO 3 – ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA**

- 3.1 O que é acessibilidade metodológica para você?
- 3.2 Você utiliza metodologias na prática pedagógica com discentes surdos? Em caso positivo quais são elas? Em caso negativo, por que não utiliza?
- 3.3 Como você operacionaliza as acessibilidades metodológicas com os discentes surdos?
- 3.4. Quais procedimentos de ensino você utiliza para as turmas com discentes surdos e ouvintes? Descreva.
- 3.5 Os procedimentos de ensino são adequados para a inclusão de discentes surdos? Em caso positivo, justifique. E em caso negativo, por quê?
- 3.6 Quais procedimentos de avaliação você utiliza para as turmas com discentes surdos e ouvintes? Descreva.

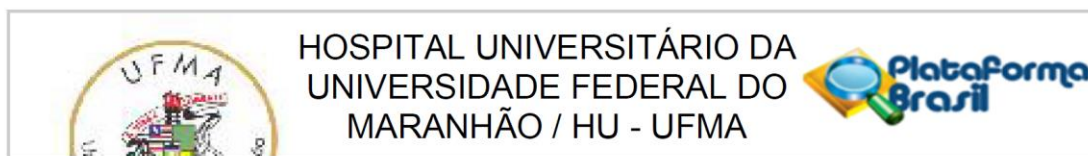
- 3.7 Os procedimentos de avaliação são adequados para a inclusão de alunos surdos? Em caso positivo, justifique. E em caso negativo, por quê?
- 3.8 O Plano de Desenvolvimento da instituição- PDI dispõe sobre a acessibilidade comunicacional para a inclusão das pessoas surdas? Em caso positivo, descreva. E em caso negativo, por que não dispõe?
- 3.19 O Projeto Pedagógico do Curso que leciona inclui acessibilidade metodológica para inclusão das pessoas surdas? Se sim, descreva. Em caso negativo por que não dispõe?

#### **BLOCO 4 – ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL**

- 4.1 O que é acessibilidade instrumental para você?
- 4.2 Você utiliza meios de acessibilidade instrumental na prática pedagógica com discentes surdos? Em caso positivo, quais são elas? Em caso negativo, por que não utiliza?
- 4.3 Como você operacionaliza essa acessibilidade instrumental com os discentes surdos?
- 4.4 Quais materiais pedagógicos você utiliza durante as aulas para discentes surdos e ouvintes?
- 4.5 Qual a finalidade dos materiais pedagógicos utilizados com esses discentes?
- 4.6 Eles têm a mesma finalidade para surdos e ouvintes? Se sim, qual seria? E em caso negativo?
- 4.7 Você utiliza recursos da tecnologia assistiva? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, por que não utiliza?

**ANEXO**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/HUUFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: promoção de acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos

**Pesquisador:** Aline Mendes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53807521.0.0000.5086

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Maranhão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.235.284

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1817607. Datado de 19/01/2022).

#### INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência vem sendo discutida desde a Antiguidade, mas a história mostra que estes sujeitos passaram por diversos momentos de luta para que começassem a ter espaço social e atendimento educacional. Na Antiguidade eram raros os casos de pessoas com deficiência que sobreviviam. Conforme Ribeiro (1992, p.42) predominava a filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais consideradas degenerações da raça humana, deveriam ser "expostas" ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade. Para Gregos e Romanos, os Surdos, especificamente, não eram considerados seres humanos competentes, pois não desenvolviam a fala e para eles não falar era sinônimo de não pensar, assim, não poderiam ser ensinados e eram privados até de casar. Na Idade Média a Igreja Católica acreditava que suas almas eram imortais, porque não podiam falar os sacramentos que deveriam ser repetidos durante a missa, pois para os ouvintes da época, quem não ouvia não desenvolveria a fala, não pensava e "não poderia aprender os ensinamentos". (MOURA, 2000, p.16) Segundo Honora e Frizanco (2009) no final da Idade Média as pessoas com deficiência sofriam discriminação por parte da Igreja

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

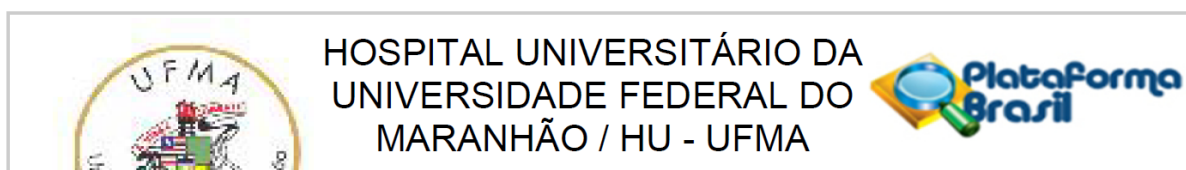
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

Católica, por não se encaixarem na definição de “imagem e semelhança de Deus” e, por isso, ficavam à margem da sociedade, mas, pelo fato das famílias dos nobres possuírem bens, a Igreja, com interesses financeiros começou a receber os surdos nobres de forma assistencialista. Os médicos, também, demonstravam interesse de normalizá-los, torná-los ouvintes e só no final do século XVIII, na Idade Contemporânea, os surdos começaram a ser educados em instituições educacionais. A Constituição Federal Brasileira em seu artigo 208, dispõe sobre a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma que ela deve ser assegurada inclusive para todos que não tiveram acesso na idade própria de forma gratuita. A respeito das pessoas com deficiência, o inciso III, deste mesmo artigo, trata do atendimento educacional especializado que deve ser oferecido aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988) A Declaração de Salamanca, proclamou que toda criança tem direito fundamental à educação, a qual deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Ressaltou que os sistemas educacionais deveriam ser implementados ao considerarem a vasta diversidade das características e necessidades dos discentes e que as escolas regulares deveriam ser eficazes ao combaterem atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e mais inclusivas. (UNESCO, 1994) O princípio orientador da estrutura dessa Declaração é que “as escolas deveriam acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, ressaltando uma pedagogia centrada na criança, que respeite as diferenças humanas sem necessidade da existência de um padrão. Outro aspecto destacado, diz respeito a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e o fato de o desempenho educacional ser maior dentro de escolas inclusivas. A Lei nº 9.394/1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e trata no capítulo V sobre os serviços de apoio especializados para a clientela de Educação Especial na escola regular. (BRASIL, 1996). Outros marcos legais, que favorecem a educação das pessoas com deficiência, e a inclusão dos surdos, especificamente, é a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Libras e outros recursos de expressão a ela associados e o Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei da Libras e a Lei da Acessibilidade nº 10.098/00 (BRASIL, 2005) . A Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. A acessibilidade segundo a Lei nº 10.098/00, art. 2º é: “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

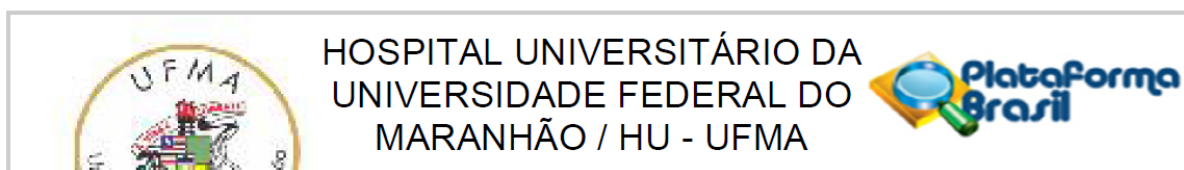
**UF:** MA

**Telefone:** (98)2109-1250

**Município:** SAO LUIS

**CEP:** 65.020-070

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.” (BRASIL, 2000,) Sasaki (2005) considera seis dimensões de acessibilidade que são: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Para esta pesquisa o foco estará nas acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental. A acessibilidade comunicacional possibilita, sem barreiras, as comunicações interpessoais, escrita e virtual. A acessibilidade metodológica favorece os métodos e técnicas de estudo, de ação comunitária e de educação dos filhos sem empecilhos e a acessibilidade instrumental permite o uso de instrumentos e utensílios de estudo, de atividades da vida e de lazer, esporte e recreação, sem impedimentos. No âmbito da educação superior, destaca-se o Programa Universidade Para Todos -PROUNI, regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. É um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação. As pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais (BRASIL, 2005). No mesmo sentido, teve-se o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, que concedia meios para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES), por meio do financiamento de ações dos Núcleos de Acessibilidade para a concretização de obras e projetos que viabilizassem a entrada e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2013). O programa efetivou-se de 2005 a 2011 por meio de chamadas públicas concorrenciais e a partir de 2012 a ação foi institucionalizada atendendo todas as Instituições Federais de Educação Superior por meio de uma Política de Acessibilidade ampla. O programa serviu de base para a discussão de acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. (MUZÍ, 2020). Outra normativa voltada para a garantia de direitos das pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Considerando, ainda, as políticas de acesso das pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior destaca-se a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A Lei nº 13.409/2016 altera o artigo 3º da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior, lei que não considerava as pessoas com deficiência anteriormente. (BRASIL, 2016).A

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

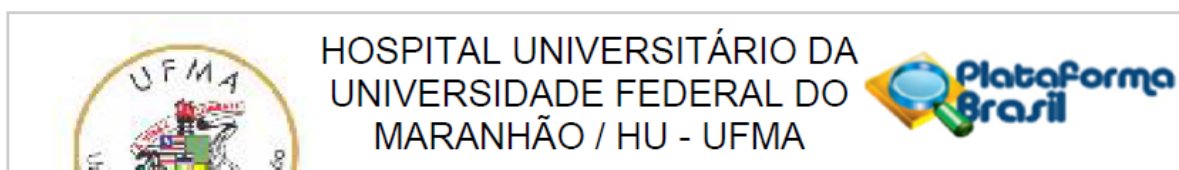
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

temática foi escolhida em razão de nossa prática como docente da Educação Superior, por ministrar o componente curricular Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação do Campo, e buscar envolver os discentes das licenciaturas em processo de formação docente voltado para a prática de ensino comprometida com a inclusão de surdos, considerando que os cursos de licenciatura contribuem para uma prática educativa inclusiva quando consideram as especificidades dos discentes surdos, a respeito da sua língua materna, a Libras; quando respeitam o processo de escrita e suas relações de expressão de pensamento e construção da subjetividade, além de buscarem recursos humanos, instrumentais e pedagógicos para aperfeiçoar a prática pedagógica e incluí-los. (QUADROS, 2000; 2005). Sabe-se que a disciplina de Libras foi incluída nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia como disciplina obrigatória e nos demais cursos de bacharelado como disciplina optativa, conforme o art. 3º, § 2º do Decreto nº 5.626/05 que regulamentou a Lei da Libras nº

10.436/02. Com a promulgação destes documentos legais os surdos tiveram a acessibilidade comunicacional assegurada de forma oficial, por meio da utilização da sua língua materna. A pesquisa tem relevância acadêmica, pois considera a universidade como um ambiente, que deve proporcionar a construção de conhecimento, na busca de reafirmar o compromisso social com os problemas dos níveis e modalidades de ensino no país, fortalecendo as bases de uma educação inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa apresenta relevâncias científica e social ao aprofundar os estudos sobre a promoção das acessibilidades na Educação Superior, e a possibilidade de levantar novas alternativas de práticas, que colaborem para a efetivação de uma formação docente voltada para a educação inclusiva nas diversas dimensões do ato de educar. Assim, as práticas iniciadas na Educação Básica devem continuar sendo Desenvolvidas na Educação Superior para que estas constituam-se em espaços socioculturais em que os diferentes se encontram como possibilidade de uma educação inclusiva para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito, sem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

Hipótese:

Espera-se que os professores operacionalizem as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 65.020-070

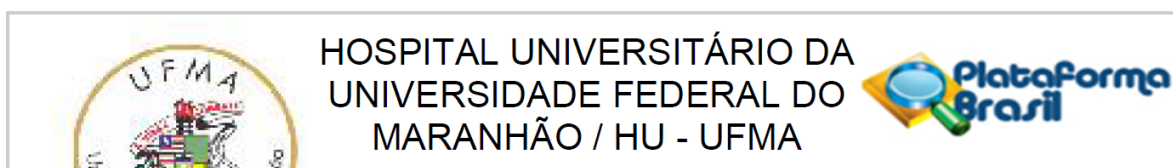
**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br





Continuação do Parecer: 5.235.284

#### Metodologia Proposta:

A respeito da realização da pesquisa, concorda-se com GIL (2008, p.26) quando diz que: “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O mesmo autor considera a “pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Nesta perspectiva, a pesquisa desenvolve-se como processo indispensável para a coleta, discussão e análise de dados.

Nesta pesquisa, optar-se-á pelo método fenomenológico, pela abordagem qualitativa, pesquisa documental, descritiva de campo e o delineamento com o estudo de caso. Em relação à fenomenologia ressalta-se que: instiga-nos a assumirmos uma tarefa de ressignificação da atividade educativa; estimula-nos a encarar o fenômeno educativo como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. (RESENDE, 1990, p. 34-35). Sobre esta perspectiva pretende-se verificar o fenômeno educativo dos docentes da Universidade Federal do Piauí, de forma a perceber como estão operacionalizando as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior, destacando-se o curso de Letras-LIBRAS da UFPI. Compreendendo o fenômeno a ser estudado, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1996, p.102) “numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”. Richardson et al (2010, p. 90) afirmaram que “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”, de tal forma que seja possível fazer inferências e constatar a partir das falas dos sujeitos os fatores que competem à nossa investigação. A pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51). Serão utilizados documentos de primeira mão, como os documentos oficiais. Para esta pesquisa, serão analisados os documentos oficiais da Universidade Federal do Piauí, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019), o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-LIBRAS, os planos das disciplinas, as avaliações realizadas com os discentes surdos e as atividades propostas pelos docentes como estratégias pedagógicas, o que possibilitará a verificação das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental disponibilizadas para os discentes surdos. Quanto ao objetivo da pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva que têm como objetivo “a descrição das características de

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

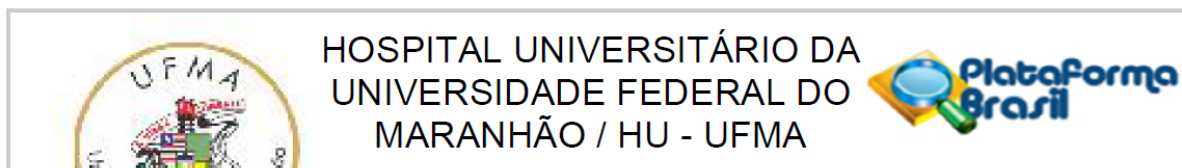
**UF:** MA

**Telefone:** (98)2109-1250

**Município:** SAO LUIS

**CEP:** 65.020-070

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, além da utilização de “técnicas padronizadas de coleta de dados”. (GIL, 2008, p. 28)

A pesquisa de campo, foi escolhida com o objetivo de verificar o fenômeno educativo na Educação Superior, na qual os participantes estão inseridos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.189) o “interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Assim, será realizada na Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portella em Teresina, Piauí. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizar-se-á o Estudo de Caso como delineamento da pesquisa. Por meio do estudo, buscar-se-á compreender como os professores estão operacionalizando as acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

#### Critério de Inclusão:

Ser docente surdo ou ouvinte; Ser efetivo da Universidade Federal do Piauí; Ser docente de licenciatura do curso de Letras-LIBRAS, De ambos os sexos; Ter idade acima de 20 anos; Lecionar ou ter lecionado para discentes surdos entre os períodos de 2019.1 e 2020.2 de forma presencial ou remota; Ter ministrado componente curricular obrigatório ou optativo (todas as disciplinas).

#### Critério de Exclusão:

O estudo excluirá :Docentes com contrato temporário na Universidade Federal do Piauí; Docentes afastados por licença médica ou para qualificação profissional; Docentes que não tenham ministrado aula para discentes surdos entre os períodos de 2019.1 e 2020.2; Docentes que tenham ministrado aula para discentes surdos e com outras deficiências, discentes com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com altas Habilidades/superdotação; Que sejam menores de 20 anos; Docentes que não estejam vinculados ao curso de Licenciatura em Letras Libras.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Como ressaltado anteriormente, os dados serão coletados por meio de documentos escritos oficiais e a entrevista semiestruturada. Os documentos analisados serão: o Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019), o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-LIBRAS, os planos das disciplinas, as avaliações realizadas com os discentes surdos e as atividades propostas

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

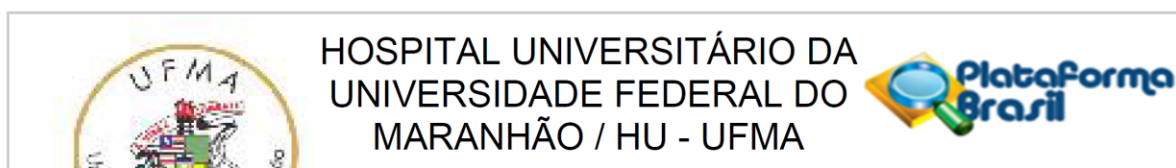
**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**CEP:** 65.020-070

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

pelos docentes como estratégias pedagógicas, o que possibilitará a verificação das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental disponibilizadas para os discentes surdos, além das entrevistas realizadas com os docentes. Os documentos escritos oficiais PDI e PPC serão coletados por meio eletrônico, disponibilizados no site oficial da Universidade Federal do PiauíUFPI, na aba do curso Letras-Libras e os planos de disciplina serão solicitados aos professores ou a coordenação do curso Letras-LIBRAS, as avaliações e atividades requisitadas aos docentes. Os documentos serão analisados individualmente, com o intuito responder ao problema central e alcançar os objetivos propostos. As entrevistas semiestruturadas serão individualizadas, organizadas previamente e realizadas via Google Meet como citado anteriormente.

Desta forma, assim como os dados podem ser obtidos, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise, geralmente ela é predominantemente qualitativa" (GIL, 2002, p. 141), podendo ser utilizada tanto em pesquisas exploratórias, quanto descritivas e explicativas. A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas será realizada com base nos estudos de Bardin (2016). autora estabelece três etapas cronológicas para a análise de dados: 1-pré-análise, 2- a exploração do material e 3- tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa da pré-análise é a fase de organização e escolha dos documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a "elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final" (BARDIN, 2016, p.126). Em seguida, no entendimento da autora, realiza-se a leitura flutuante e a escolha dos documentos como atividades da pré-análise. A leitura flutuante estabelece o contato com os documentos a serem analisados e permite "conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" BARDIN, 2016,

p.126). Na primeira fase, depois que as entrevistas forem feitas, serão transcritas na íntegra individualmente, o que possibilitará verificar e analisar minuciosamente as respostas. Como segunda fase, Bardin (2016) propõe a exploração do material, e vincula o sucesso dessa fase ao desenvolvido na primeira. No seu entendimento: "esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 2016, p.131). Para a autora, tratar o material significa torna-lo significativo e válido. É necessário codificá-lo, o que implica em transformar o dado bruto do texto por meio de recorte, agregação e enumeração. Esse processo permite que o pesquisador tenha uma representação do conteúdo ou da sua expressão do texto. Portanto, o "recorte é a escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem, e a classificação e a agregação: escolha das categorias". (BARDIN, 2016, p. 133). Para a terceira e última fase, Bardin (2016) prevê o

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

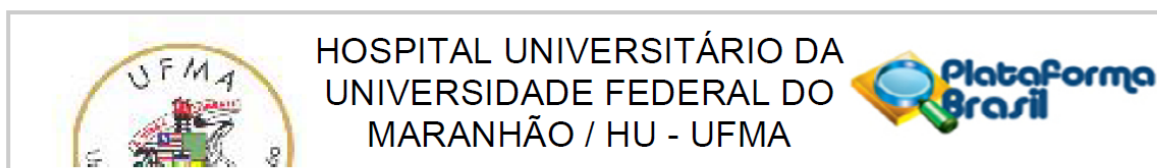
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação dos dados. Desta forma, a inferência se constitui em um modo de inferência se constitui em um modo de indução/dedução para se investigar as causas, a partir do texto. A tabulação dos dados será feita no notebook com o uso do programa Excel. Após serem categorizados graficamente por meio das tabelas em Excel, os dados coletados nas entrevistas serão sintetizados, categorizados e interpretados.

**Desfecho Primário:**

Análise da operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**Desfecho Secundário:**

Averigüe os meios de comunicação empregados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da UFPI; Verifique as acessibilidades metodológicas utilizadas pelos docentes nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras- LIBRAS da referida universidade; Identifique quais os instrumentos e utensílios são usados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da UFPI.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**Objetivo Secundário:**

- Averiguar os meios de comunicação empregados pelos docentes nas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da UFPI;
- Verificar as acessibilidades metodológicas utilizadas pelos docentes nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras - LIBRAS da referida universidade;
- Identificar quais os instrumentos e utensílios são usados pelos docentes nas práticas

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

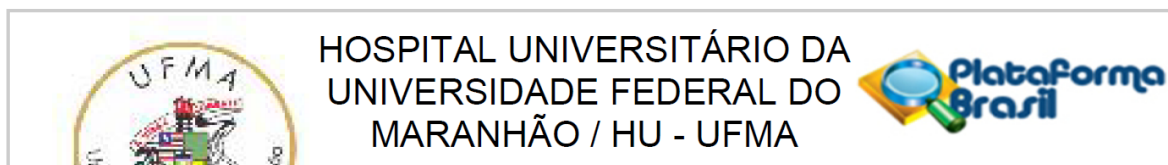
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

pedagógicas para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-LIBRAS da UFPI.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais é regida pela Resolução Nº 510 de 2016, que trata dos aspectos legais para a execução das pesquisas. No capítulo V, artigo 18, dispõe sobre os riscos que os participantes são expostos e o papel do pesquisador com o esclarecimento sobre todos os aspectos da pesquisa. Nesta pesquisa considera-se a Resolução 510/16 que define no capítulo I, artigo 2º, inciso XXV os riscos que a pesquisa poderá exercer sobre participantes em qualquer etapa da pesquisa, como danos à dimensão física, intelectual ou cultural do ser humano. Desta forma, é possível que em algum momento os participantes não se sintam à vontade para responder alguma das perguntas ou não queiram mais participar da pesquisa. Porém, os participantes serão informados sobre seus direitos que dentre eles estão: o sigilo de seus nomes e informações dadas, não obrigatoriedade de responder todas as perguntas caso não se sintam confortáveis. Assim, para diminuir esses desconfortos ou riscos, a pesquisadora deixará claro para os sujeitos que não há motivo para desconfianças, já que se trata de uma pesquisa séria, em que será mantido o sigilo e a confidencialidade dos dados. Além disso, é fundamental comunicar aos entrevistados que os mesmos possuem a liberdade de responder apenas o que acharem conveniente de ser dito durante o processo da entrevista.

##### **Benefícios:**

Os benefícios que a pesquisa trará aos participantes serão relativos à reflexão sobre os meios e os métodos utilizados para a operacionalização das acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas dos docentes com discentes surdos no curso Letra-LIBRAS da UFPI, incentivo ao atendimento adequado e ao uso de recursos adequados para o ensino dos discentes surdos por meio da acessibilidade comunicacional oferecida pela utilização da Língua de Sinais. Desta forma, possibilitará a qualificação pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo que trata do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino da educação superior, o qual é de grande relevância para a área de educação e social uma vez que, é importante para que estes sujeitos consigam acessar os espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas de comunicação e transporte de forma autônoma e segura

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

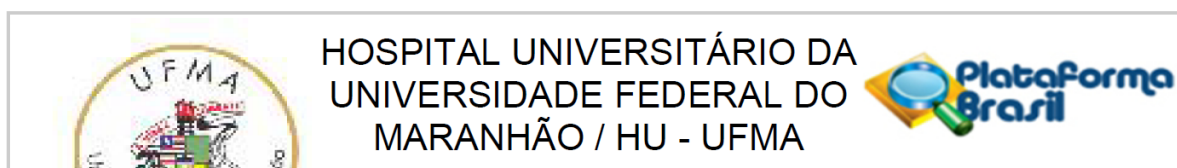
**UF:** MA

**Telefone:** (98)2109-1250

**Município:** SAO LUIS

**CEP:** 65.020-070

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

para uma boa formação. É um estudo do tipo qualitativo com delineamento por meio de estudo de caso, onde objetiva-se analisar a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental nas práticas pedagógicas para inclusão de alunos surdos na Educação Superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Piauí. Os participantes serão aproximadamente docentes de discentes surdos. Os instrumentos de coleta e análise de dados serão: os documentos oficiais (planos de disciplina, avaliações e atividades requisitadas pelos docentes) e a entrevista semi-estruturada (serão individualizadas, organizadas previamente, realizadas via Google Meet e submetidas à análise de conteúdo de Bardin).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Orçamento financeiro detalhado, Cronograma com etapas detalhada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autorização do Gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na íntegra em Word. Atende à Norma Operacional no 001/2013 (item 3/ 3.3).

**Recomendações:**

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA sugere que os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O PROTOCOLO não apresenta óbices éticos, portanto atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS/MS nº 466/12 e suas complementares, sendo considerado APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

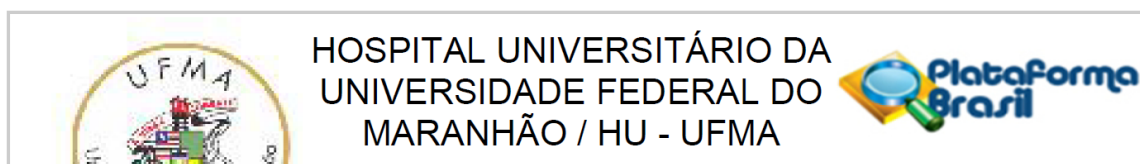
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817607.pdf	19/01/2022 11:33:30		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTACEP.docx	19/01/2022 11:32:45	Aline Mendes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOCEP.pdf	16/01/2022 00:28:34	Aline Mendes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOCEP.docx	16/01/2022 00:19:05	Aline Mendes	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMACEPatualizado.docx	15/01/2022 23:51:31	Aline Mendes	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOCEP.docx	15/01/2022 23:48:59	Aline Mendes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEatualizado.docx	15/01/2022 23:18:29	Aline Mendes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OficioUFPI.pdf	04/10/2021 23:44:43	Aline Mendes	Aceito
Outros	EntrevistaCEP.pdf	04/10/2021 23:19:41	Aline Mendes	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	04/10/2021 23:16:46	Aline Mendes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodapesquisadoraCEP.pdf	04/10/2021 23:03:41	Aline Mendes	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	04/10/2021 22:41:13	Aline Mendes	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/10/2021 16:00:12	Aline Mendes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

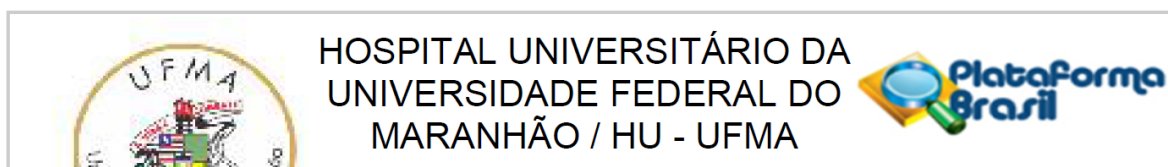
**CEP:** 65.020-070

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**E-mail:** cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.235.284

SAO LUIS, 10 de Fevereiro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Camiliane Azevedo Ferreira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Barão de Itapary nº 227

**Bairro:** CENTRO

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)2109-1250

**CEP:** 65.020-070

**E-mail:** cep@huufma.br