



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À AVALIAÇÃO DE UM GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES SURDOS

*NEEDS TO THE EVALUATION OF A DIDACTIC GUIDELINES GUIDE FOR
PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY FOR DEAF STUDENTS*

Clesiane Moura Bastos¹
Jacqueline Lidiane De Souza Prais²
Marina Santana Dos Santos³

Resumo

Esta pesquisa tem como tema a formação de professores na perspectiva inclusiva direcionada aos estudantes surdos. O objetivo geral é avaliar um guia de orientações didáticas voltado à acessibilidade pedagógica para estudantes surdos. Tem como problema de pesquisa: de que maneira um guia de orientações didáticas, voltado à acessibilidade pedagógica para estudantes surdos, atende as necessidades formativas na Educação Superior? Para realização da pesquisa, escolhemos a pesquisa do tipo colaborativa e, para interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Participaram da pesquisa, 2 acadêmicos surdos, 5 professores da educação superior e 6 Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais – Língua Portuguesa (TILSP). Como principais resultados, os participantes afirmaram que o

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em Letras Libras pela Faculdade Santo André (FASA). Participante do Projeto de Extensão e Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos”. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM).

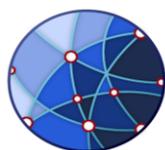
² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente pela UNIR, Campus Ariquemes. Líder do GPAM. Coordenadora do Projeto “LIBRAS em todas as mãos”.

³ Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais. Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Vice-Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Ariquemes. Membro técnico no GPAM.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2845-2871, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



guia apresenta de forma clara e objetiva orientações para o trabalho pedagógico com estudantes surdos, e apresenta uma contribuição para apoio ao planejamento dos professores e acessibilidade comunicacional com os intérpretes. De tal modo, salientaram a relevância do material ser utilizado como suporte à inclusão, mas indicaram a necessidade de promover encontros formativos para exemplificar possibilidades didáticas e acrescentar recursos didáticos que possam ser utilizados em sala de aula.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Estudante surdo; Educação Superior.

Abstract

The theme of this research is teacher training from an inclusive perspective for deaf students. The general objective is to evaluate a teaching guide aimed at pedagogical accessibility for deaf students. The research problem is: in what way does a didactic guidance guide aimed at pedagogical accessibility for deaf students meet the training needs of higher education? To carry out the research, we chose collaborative research and used content analysis to interpret the data. The participants were 2 deaf academics, 5 higher education teachers and 6 Translators and Interpreters of Sign Language - Portuguese Language (TILSP). As the main results, the participants stated that the guide provides clear and objective guidelines for pedagogical work with deaf students and makes a contribution to supporting teachers' planning and communicational accessibility with interpreters. As such, they stressed the importance of the material being used to support inclusion, but pointed out the need to promote training meetings to exemplify teaching possibilities and add teaching resources that can be used in the classroom.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Deaf student; Higher education.

Introdução

Na luta pela universalização do ensino, a Educação Inclusiva surge como perspectiva que representa um modo educativo que tem como princípio norteador o direito de todos à educação (Rodrigues, 2006).

Tal prerrogativa, é assumida na política pública educacional brasileira, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Conforme Prais (2016) pensar a consolidação da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras reside no reconhecimento de ações necessárias referente a estrutura física acessível, recursos humanos com o conhecimento para identificar as necessidades de aprendizagem, recursos didáticos adequados as singularidades dos

estudantes e práticas pedagógicas coerentes a diversidade de estudantes em uma sala de aula.

Dentre essas especificidades, compreendemos o movimento da comunidade surda por seu direito linguístico reconhecido e assegurado no contexto escolar (Delgado; Cavalcante, 2011; Lacerda, 2006).

Com os processos de inclusão, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) nº 13.146/15 (Brasil, 2015) fixa que as salas de aula devem ser inclusivas e bilíngues “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º), proporcionando o amplo direito de desenvolvimento para todo cidadão, incluindo os educandos com deficiências auditivas, alunos surdos.

Para os alunos surdos, além do processo de inclusão, há também a necessidade de aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/02 (Brasil, 2002), que legitima a Libras como meio de comunicação dos surdos, reconhecimento que fortalece as estratégias de conquistas dos movimentos de pessoas surdas (Quadros, 2020). Essa legislação garante a pessoa surda o direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos escolares em Libras. Somado a isso, destacamos a Lei nº 12.319/10 (Brasil, 2010) que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais, os quais atuam em promoção da acessibilidade comunicacional das pessoas.

A língua de sinais é uma língua natural, com gramática própria e visual/espacial (Brasil, 2007; Pereira; Vieira, 2009; Olah, 2012). Somado a isso, de acordo com o Decreto nº 5.626/05, as pessoas surdas têm direito a uma educação que garanta a sua plena formação; em seu art. 2º, “[...] 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, 2005).

De tal modo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de orientações didáticas aos professores da escola por seus pares, alunos surdos, intérpretes e tradutores de Libras, professores e alunos ouvintes, além de ser uma estratégia para Educação Inclusiva, é responsável pela formação e divulgação da Libras e da cultura surda em meio ao processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes (Monteiro, 2006; Olah, 2012; Oliveira, 2016; Quadros, 2020).

Silva, Andrade e Ferreira (2022, p. 109) salientam que a deficiência impacta diretamente no processo de aprendizagem, na interação e no modo como os discentes percebem e são percebidos em sala de aula, o que sucede na necessidade de “[...] aporte teórico e metodológico por parte de toda a comunidade escolar, para que os estudantes que as apresentam tenham o mínimo de perdas possível no seu processo de ensino e aprendizagem”.

Mesmo garantida em Lei (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015) a inclusão educacional do estudante surdo enfrenta desafios para que a vivência da Libras esteja não só nas aulas com a presença do intérprete, mas também na acessibilidade dos conteúdos e em seu processo de aprendizagem na educação superior (Santos Filho; Oliveira; Souza, 2016; Vitorino, 2017).

Mobilizados por estes estudos e pelas exigências das leis, é fixado como meta e estratégia do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014, Meta 8) que diz: a formação dos profissionais da educação para implementação da Educação Inclusiva na prática pedagógica dos professores na classe comum.

A proposta de extensão articulada a pesquisa para a criação do espaço formativo articulando as atividades de ensino se justifica pelas carências formativas entre o grupo de professores diante do reconhecimento e do uso da Libras para comunicação com a comunidade surda, em especial, aos acadêmicos surdos. De tal modo, professores expressam suas dificuldades para ensinar aos discentes surdos e, por outro lado, a necessidade da acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nesse sentido, almejamos dentre as ações formativas oferecer subsídios teóricos e práticos para a organização do trabalho pedagógico pautado em princípios condizentes com o acesso à aprendizagem dos alunos (Omote, 2003). Para esta proposta, entendemos a formação como contínua que valoriza a instituição de ensino como tempo e espaço para efetivação de encontros formativos.

Nesse cenário, esta pesquisa tem como ponto de partida a seguinte questão de investigação: de que maneira um guia de orientações didáticas voltado à acessibilidade pedagógica para estudantes surdos atende as necessidades formativas na Educação Superior? Desencadeando como objetivo central deste artigo o de avaliar um guia de orientações didáticas voltado à acessibilidade para estudantes surdos, por meio de uma pesquisa colaborativa.

A formação de professores e o processo de inclusão de estudantes surdos

Entendemos que é possível o professor incorporar uma forma eficaz de ensino para todas as pessoas com diversas origens e experiências na sala de aula e na sociedade em geral. Isso é viável, pois o professor ao possuir conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, leis e conhecimento didático compreende a necessidade de promover a inclusão do estudante surdo e incentivar a colaboração e interação na comunidade escolar.

A escola precisa agregar junto com a comunidade, conhecimentos, construir uma estrutura física acessível, receber e desenvolver recursos que possa acolher a criança surda com mais qualidade, bem como, orientar práticas pedagógicas que eliminem barreiras de acesso ao currículo (Vitorino, 2017; Lindolfo, 2022).

Neste contexto, Ropoli *et al* (2010) e Silva *et al* (2012) dizem que é fundamental para o professor adquirir um entendimento profundo das possibilidades de inclusão, tanto dentro quanto fora da sala de aula e da escola. Isso envolve compreender como a inclusão acontece na sala de aula e considerar a importância de criar um ambiente inclusivo a todos os alunos, dentre eles, as pessoas surdas. Conforme Silva e Meneses (2023, p. 216) “[...] no caso específico dos alunos surdos, percebe-se a escassez de informações aprofundadas sobre o seu sistema cognitivo, o que dificulta a implementação de ações mais precisas”.

Silva e Carvalho (2017) concluem que a inclusão escolar é um processo que requer mudanças na escola, na sala de aula e na sociedade. Eles destacam a importância de: adaptações curriculares e pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência; capacitação dos professores para trabalhar com a diversidade; mudanças na cultura escolar para promover o respeito à diferença.

Nesse contexto, Mallmann (2014) afirma que o papel da inclusão na escola é fundamental para facilitar a troca de conhecimento, promovendo a aprendizagem e o crescimento tanto dos alunos quanto dos professores. Isso se aplica não apenas a indivíduos com deficiência auditiva ou surdez, mas a todos os alunos, criando um ambiente que valoriza a diversidade e a interação.

A inclusão ocorre quando os professores, munidos de conhecimento, interagem com os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais. Vilaronga e Mendes (2014) diz que quando um professor carece de conhecimento, pode erroneamente considerar um aluno como excluído, em vez de fornecer o apoio

necessário. Portanto, a Educação Inclusiva requer um entendimento sólido e a disposição de cuidar e apoiar cada aluno, independentemente das diferenças que possam existir.

Conforme o art. 2º sobre a pessoa com deficiência no Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), e o art. 2º sobre a pessoa surda no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), é perceptível a necessidade da interação para que sejam reconhecidas as necessidades, para o acesso e a manifestação de sua aprendizagem. Nesse sentido, promover uma Educação Inclusiva potencializa os conhecimentos das barreiras, dentre elas, a de comunicação, para que sejam pensados estratégias, recursos e encaminhamentos para promover a acessibilidade (Almeida, 2015, p. 53).

No caso da comunidade surda, é evidente que uma (se não a principal) das barreiras é a comunicacional. De acordo com Raupp (2015), a partir da Lei nº 10.436, (Brasil, 2002), conhecida como Lei das Libras, o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos fixou o dever de apoiar e difundir a Libras visando a remoção da barreira comunicacional com as pessoas surdas.

Nesse sentido, para os alunos surdos, a Libras é a primeira língua, enquanto o português é a segunda língua. Isso ocorre porque a Libras é a língua de comunicação primária para pessoas surdas no Brasil, e o português é ensinado como uma segunda língua na modalidade escrita (Quadros, 2000).

Portanto, o objetivo do bilinguismo reside na ideia de que diferentes línguas podem coexistir no processo educacional, reconhecendo a importância de cada uma delas para diferentes grupos de alunos (Donin; Pereira, 2022). Isso possibilita uma educação mais inclusiva e eficaz, especialmente, para aqueles cuja língua materna difere da língua predominante em seu ambiente educacional com os estudantes surdos (Vitorino, 2017).

A importância de adquirir fluência na língua de sinais está relacionada à necessidade de garantir que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, bem como, à promoção da inclusão desses alunos na comunidade escolar (Lodi; Lacerda, 2009). Ao investir na aquisição dessa segunda língua, os professores podem contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos surdos, para sua plena participação na vida acadêmica e social da escola (Quadros, 2020).

A implementação do ensino bilíngue nas escolas envolve uma série de elementos e recursos. No contexto escolar, geralmente há a presença de três

principais profissionais: intérprete de Libras; professor de Libras - preferencialmente surdo, e professor de sala regular com conhecimentos sobre as especificidades linguísticas ensino bilíngue acontece em Libras (Donin; Lacerda, 2022). Todos esses profissionais desempenham um papel importante no apoio à educação de alunos surdos. No entanto, o elemento central para o sucesso do ensino bilíngue é a compreensão e participação ativa do corpo docente como um todo (Lodi; Lacerda, 2009).

Os alunos surdos, que precisam de profissionais capacitados para se comunicar no processo da aprendizagem, apresentam uma cultura específica, com concepções mais objetivas e concretas, tanto no pensamento e quanto na capacidade de suas ações (Quadros, 2020).

Assim, entende-se que as condições necessárias no processo de ensino-aprendizagem do surdo seja o direcionamento do olhar pedagógico, tendo nos recursos educacionais a aproximação da necessidade e da formação conforme salientam Zaidan, Reis e Kawasaki (2020).

Desse modo, ao estabelecer as possibilidades de estratégias de ensino, Lima e Dorziat (2021) recorrem a crítica para problematizar que temos em sala um faz de conta que se ensina e que se aprende, sem que ambas as partes, docentes e discentes, tenham a real dimensão desta catástrofe.

Conforme Rodrigues *et al.* (2022) o uso do guia é uma ferramenta que favorece ao docente perceber aspectos teóricos ilustrados em procedimentos pedagógicos que podem servir como exemplo ou como possibilidade para ampliar seu repertório de planejamento de ensino. Dessa maneira, procuramos dar atenção ao planejamento pedagógico que garante o aprendizado dos estudantes surdos, onde os professores podem desenvolver atividades adaptativas e aplicar em sala de aula.

A chave está em organizar os materiais, métodos e atividades de forma a envolver a língua de sinais e elementos visuais para garantir uma compreensão mais clara para os alunos surdos. Isso é fundamental para a verdadeira inclusão na escola, pois garante que os alunos surdos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado (Meserlian; Vitaliano, 2009). Neste contexto, romper as barreiras para a inclusão da pessoa surda na Educação Superior, perpassa também pela formação contínua dos docentes.

Encaminhamentos metodológicos

Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2008). A pesquisa colaborativa é um tipo de pesquisa que aprofunda o estudo sobre a teoria e a prática educativa para compreender o papel profissional do professor. Ela ajuda a investigar a ação e dar mais sentido as dificuldades que são encontradas a partir de estudos e produção de conhecimento.

A pesquisa de modo colaborativo ajuda os professores a identificar dificuldades no contexto escolar e analisar o que pode ser feito para minimizar estas dificuldades, é desenvolvida com o objetivo de “[...] transformar, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho docente” (Ibiapina, 2008, p. 13).

Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa “LIBRAS⁴ em todas as mãos: espaço de formação e de divulgação da Língua Brasileira de Sinais”, institucionalizado junto ao “Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM)”, aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa (CEP) com o Parecer nº 5.439.410, tendo como instituição coparticipante a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A pesquisa foi desenvolvida em um dos *campi* desta universidade em um curso de licenciatura em Pedagogia.

Após apresentação da pesquisa aos colaboradores, contamos com a contribuição de: 2 acadêmicos surdos, 6 TILSP e 5 professores de um curso de Pedagogia, totalizando 13 participantes. Conforme o Quadro 1 para mantermos o sigilo nominal utilizamos as referidas siglas seguidas da numeração aleatória. Nesse contexto, quanto aos encaminhamentos da pesquisa colaborativa, a investigação foi desenvolvida em quatro etapas (Figura 1) tendo como instrumentos de coleta de dados: entrevista e questionário, bem como, questionário de avaliação do material didático desenvolvido.

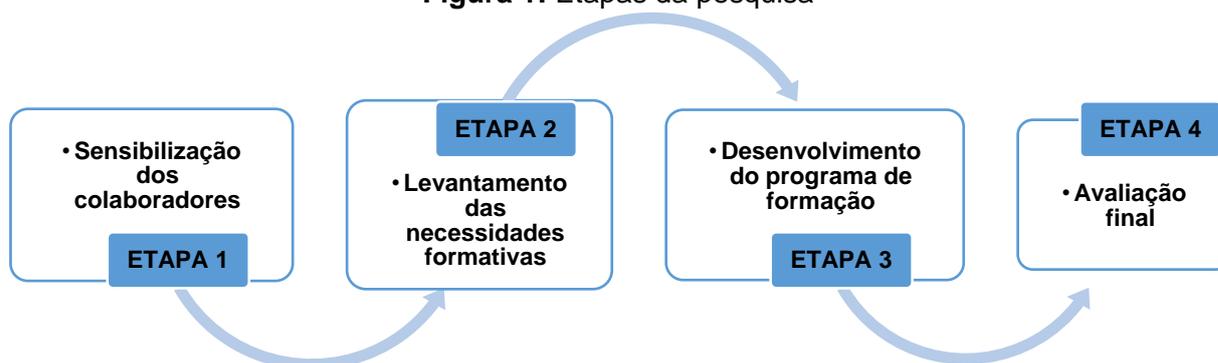
Na Etapa 1, realizamos o levantamento bibliográfico e documental para fundamentar a elaboração do guia de orientações didáticas, convite a comunidade para colaboração do projeto para coprodução de conhecimentos: estudantes surdos, TILSP e professores. Para tanto, foram realizadas reuniões individuais e coletivas a fim de apresentar os objetivos e ações previstas para o desenvolvimento do Projeto.

⁴ Esclarecemos que a ideia de escrita com todas as letras maiúsculas partiu dos acadêmicos surdos que atribuíram o sentido de um “grito” a fim de destacá-la como primeira língua da pessoa surda.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

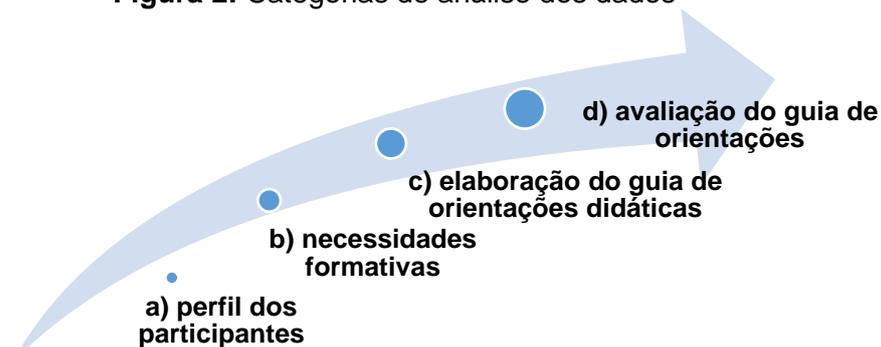
Participantes	Quantidade	Sigla
Acadêmico surdo	2	AS
Intérprete e Tradutor de Libras – Língua Portuguesa	6	TILSP
Professores da Educação Superior	5	P
Acadêmicos, TILSP e professores	13	Participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 1: Etapas da pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras

Já na Etapa 2, foi aplicado questionário inicial e individual; reuniões em grupo, a fim de identificar as necessidades entre professores e intérpretes para acessibilidade pedagógica e; entrevista com os acadêmicos surdos. Para tanto, desenvolvemos estudos e sistematização de orientações didáticas a partir das necessidades de aprendizagem dos colaboradores. Para a Etapa 3, foram realizadas as seguintes estratégias formativas estudos e pesquisa, elaboração do guia de orientações, entrega e apresentação do guia de orientações aos docentes universitários. E, por fim, na Etapa 4 foi aplicado um questionário final como avaliação final do material didático elaborado. Para interpretação, empregamos a análise de conteúdo conforme Bardin (2011) que possibilitou que os dados fossem organizados em 4 categorias (Figura 2).

Figura 2: Categorias de análise dos dados

Fonte: Elaborado pelas autoras

Assim, na próxima seção deste artigo nos dedicamos a apresentar os resultados e discussão a partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa e a partir das categorias visualizadas na Figura 2.

Resultados e Discussão

a) Perfil dos participantes

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados referente a etapa 1 e 2 da pesquisa a partir do questionário inicial com os professores e TILSP e entrevista com os acadêmicos surdos.

Em relação ao perfil dos participantes, contribuíram com a pesquisa 5 docentes com idade média de 40 anos que atuavam em um curso de Pedagogia. Possuíam como formação inicial Graduação em Pedagogia, História, Geografia e Fisioterapia. E pós-graduação *stricto sensu*, em cursos de Mestrado e Doutorado.

Os TILPS participantes da pesquisa que atuavam juntos aos acadêmicos surdos que cursavam Pedagogia, possuíam em média 38 anos de idade. Todos possuíam ensino superior completo sendo informado graduação em Libras, Letras e Pedagogia, sendo 3 com especialização em Libras e um dos TILSP também com formação em nível de Mestrado.

No que se refere aos acadêmicos surdos participantes desta pesquisa, AS1 tinha 21 anos e AS2 26 anos, ambos cursavam Pedagogia e estavam no 4º e 7º semestre respectivamente, sendo que AS2 já possuía formação em Letras-Libras. Os dois acadêmicos informaram que durante a educação básica estudaram em escolas regulares em sala inclusivas e que ingressaram no curso via nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo sistema de cotas (pessoa com deficiência).

Em relação ao tempo de atuação profissional, tivemos a média de 11 anos de exercício do magistério pelos docentes da Educação Superior sendo que P1, P2 e P3 informaram 4 anos de experiência profissional na Educação Básica. Quando perguntados se tiveram em sua sala de aula estudantes surdos, todos afirmaram que tiveram ao todo 3 acadêmicos surdos durante sua trajetória profissional na Educação Superior. Dentre os 5 docentes participantes da pesquisa, no semestre letivo em que responderam o questionário, 4 deles tinham acadêmico surdo matriculado em suas

disciplinas e um deles não, porém este docente já havia tido a experiência no semestre anterior.

Entre os TILPS obtivemos a média de 7 anos nesta função, em especial, na Educação Básica, sendo que 3 TILPS informaram ser o primeiro ano de atuação nesta função na Educação Superior. Dentre suas atribuições, os TILSP indicaram atuar na interpretação e tradução simultânea durante as aulas, eventos, e atividades em que há a participação dos acadêmicos surdos.

Nesse sentido, cabe ressaltar a interdependência destes participantes no ambiente universitário, sendo que após a matrícula de um acadêmico surdo, a presença do TILSP se justifica pela necessidade de acessibilidade comunicacional nas atividades desenvolvidas na universidade, dentre elas, as aulas ministradas por docentes que, geralmente, não dominam a Libras.

Nessa perspectiva, ao modo que os estudantes surdos chegam à Educação Superior, os docentes passam a lidar com os desafios pedagógicos neste processo (Silva, 2012; Malmann, 2014; Silva; Carvalho, 2017; Quadros, 2020). Portanto, defrontam-se com os direitos dos estudantes, o apoio dos TILSP para comunicação acessível e os deveres de sua atuação profissional em contraponto a carência formativa evidenciada nesta nova experiência em sala de aula (Santos Filho; Oliveira; Souza, 2016).

b) Necessidades formativas

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados referentes ao levantamento das necessidades formativas dos docentes participantes, perpassando pelas dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos surdos e pelos TILSP no processo de inclusão na Educação Superior.

Dentre os professores universitários, 4 informaram que não tiveram em sua formação inicial conhecimento sobre a inclusão do estudante surdo e apenas um deles informou ter tido a disciplina de Educação Especial e que teria sido abordado este tema dentro dela.

Quatro professores universitários informaram que não tiveram em sua formação continuada, (especialização ou cursos, reuniões pedagógicas na escola, entre outros) abordagens sobre a inclusão do estudante surdo. Apenas um deles

informou “P5: Já tivemos reuniões pedagógicas no departamento, com a professora de Libras, para discutir assuntos relacionados ao ensino de surdos”.

Tais dados realçam a ideia apresentada por Vitorino (2017) e Quadros (2020) que na formação inicial e continuada dos professores a Educação Inclusiva e bilíngue não tem sido contemplada como prioridade, somado a própria carência de estudantes surdos ocupando estes espaços.

Os docentes informaram que quando surge dúvida ou dificuldade no momento do planejamento e execução das atividades contam com o apoio de TILSP, bem como, já consultaram os próprios acadêmicos surdos e familiares para indicação de recursos que poderiam ser utilizados e que fossem acessíveis em Libras. Todavia, destacamos a resposta de P2 de que a barreira comunicacional tem sido um desafio em sala de aula que se desencadeia na ausência de experiências visuais que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

As respostas dos docentes revelam que a falta de conhecimento sobre a língua causa maior dependência de apoio do TILSP, em especial, de entender o trabalho deste profissional, pois ao não saberem como explicar um dado conceito específico da disciplina, pedem ajuda para pesquisa de imagens, figuras ou fotos que possam ilustrar o que ele está explicando em sala de aula.

Paralelo a isso, os 6 TILSP participantes da pesquisa afirmaram que durante as aulas trocam informações com os docentes sobre os acadêmicos surdos quando surgem dúvidas ou questionamento sobre a definição de um conceito que é desconhecido e que está sendo abordado na aula. Porém, citaram momentos em que os docentes pedem para que expliquem os conteúdos ou busquem recursos visuais para exemplificar o que provoca certo desconforto sobre seu papel profissional em sala de aula, bem como, que há uma carência de materiais acessíveis em Libras dos conteúdos específicos do curso que demanda maior tempo de estudo e preparação para interpretação durante as aulas e atividades.

Para Lacerda (2013) este equívoco sobre o papel do docente e do TILSP em sala de aula é desencadeado, em especial, pela carência formativa e pedagógica dos professores na perspectiva inclusiva, visto que na Educação Superior há docentes que não são licenciados, por exemplo.

Somado a isso, não é impeditivo o trabalho colaborativo, pois o estudante surdo pode realizar uma pergunta ou demonstrar uma dificuldade durante a aula em que, mesmo com recursos visuais já utilizados pelo docente, ambos podem auxiliar

na busca de outros recursos para entendimento do conceito. Todavia Donin e Lacerda (2022) alerta que tem sido uma ação recorrente dos docentes delegarem aos intérpretes a busca de definições, de conceitos, de possibilidades para exemplificação e associação com imagens do conteúdo abordado em aula.

Estas dificuldades são destacadas também por Donin (2022), principalmente quando os TILSP dizem preocupados com os professores que acham que o intérprete é um professor, e deve explicar um conteúdo ao aluno surdo, ou planejar atividades para ele realizar em sala por exemplo. Esta é uma questão importante, que precisa ser esclarecida sempre no dia a dia da atuação profissional entre professor e TILSP e até mesmo para o acadêmico surdo.

Ao verificar com os docentes se ao identificar a matrícula e o acompanhamento das aulas com um acadêmico surdo alterou seu planejamento, eles declararam que:

P1: Encaminhamento prévio das atividades para intermediação das intérpretes. Singularidade dos alunos para indicar conteúdo. Ajustes dos cronogramas para atenuar a ausência de intérpretes. Tentei usar mais imagens nos slides, explicar mais devagar e detalhar melhor os assuntos, e sempre dou abertura para que a acadêmica surda participe das discussões.

P2: Sim. Ajustei slides, envio com antecedência do conteúdo e slides aos intérpretes e acadêmicos, contextualização do assunto a ser trabalhado na aula antes do início da mesma.

P3: Adequação com redução de texto nos slides e maior uso de imagens.

P4: Sim. Evito utilizar músicas sem as letras e vídeos sem legendas. Utilizar slides com mais atrativos visuais e menos textos.

P5: Sim. Inserção de imagens, exemplos cotidianos. Conforme indicação e necessidade do aluno.

Nas respostas acima, os docentes apresentaram encaminhamentos adotados após as dificuldades que vivenciavam e ao modo em que havia troca de informações com os TILSP e acadêmicos surdos, buscaram evitar certas práticas que desfavoreciam a inclusão durante as aulas.

Delgado e Cavalgante (2011) e Oliveira (2012) reforçam que as mudanças são o primeiro passo para que efetivem ações pedagógicas que superem a ausência de intérprete e, desaconselham o uso de textos longos, o não envio dos materiais de apoio aos alunos e aos intérpretes, bem como, ausência de recursos visuais e falta de materiais em Libras para exemplificações adequadas durante as aulas.

Neste sentido, Santos Filho, Oliveira e Souza (2016) ressaltam a importância da construção da modalidade visual durante o processo de ensino e aprendizagem que agrega a acessibilidade ao conhecimento científico, bem como, construção de um currículo pautado na diversidade de estudantes em sala de aula.

Quando os TILSP foram questionados se em algum momento sentiram dificuldade para interpretar ou traduzir, apenas um deles informou não ter apresentado dificuldade. Entre 5 TILSP que indicaram dificuldade justificaram que:

TILSP1: Várias vezes e porque não dizer que quase sempre tenho dificuldades para interpretar. Atribuo a falta de reconhecimento do professor em saber que o aluno surdo é dele e não do intérprete. Não penso em minimizar as dificuldades, mas fazer de fato a inclusão acontecer, como: conhecer e praticar o que diz a lei sobre a inclusão do surdo.

TILSP 2: Sim, principalmente na hora de interpretar assuntos que fogem do contexto educacional, onde talvez tenho menos habilidade e conhecimento de sinais mais específicos. Para tentar minimizar algum prejuízo na interpretação, procuro estudar os sinais que não tenho conhecimento e pedir a ajuda de outros intérpretes mais experientes.

TILSP3: Sim, já encontrei. Estava acostumada com sinais do dia a dia e para minimizar precisaria dos conteúdos trabalhados em sala bem antecipados para serem interpretados.

TILSP3: Sim, muito texto e nada de imagem. Alguns professores apenas falam e não mostram ou escrevem quase nada. Isso traz muitas dúvidas para o acadêmico.

TILSP4: Sim, pois percebo que os professores precisam trazer mais imagens para os alunos surdos.

Nesses momentos de dificuldade, a principal busca de apoio para ajuda foi indicada pelos TILSP junto ao TILSP de apoio em sala de aula, pesquisa na internet de sinal ou definição do conceito, bem como, a coordenação dos intérpretes que orienta em relação a quais estratégias utilizadas para interpretação e tradução.

Oliveira (2012) resalta as dificuldades enfrentadas pelos TILSP durante as interpretações simultâneas nas aulas, visto que as interações são dinâmicas e a complexidade dos conceitos abordados. Dentre elas, Quadros (2020) amplifica a discussão sobre a individualidade de cada pessoa surda, pois suas experiências e construção de mundo são singulares.

Nesse sentido, Olah e Olah (2010), Oliveira (2012) e Lacerda (2013) explicam que será conhecido a pessoa surda que se terá condições para detectar o que se sabe e o que não se sabe e sejam efetivadas nas práticas pedagógicas estratégias

adequadas, como associações ou exemplificações com algo que já tenha vivenciado ou aprendido fazendo sentido em sua aprendizagem. Tais questões intensificam o trabalho do TILSP para se atentar as necessidades de aprendizagem do acadêmico surdo e alertar ou informar ao professor.

Quanto às dificuldades enfrentadas no curso de graduação, os acadêmicos ressaltaram inicialmente a barreira comunicativa, ausência de materiais adaptados e até mesmo ausência de intérprete.

AS1: Eu tive dificuldade sim, porque antes no começo na verdade eu tinha muita dificuldade, na verdade até hoje eu tenho dificuldade. Então, eu tinha dificuldade e treinava me esforçava bastante para poder aprender, lia para avançar nos conteúdos e conseguir aprender. Então quando iniciei na faculdade tinha uma barreira comunicativa muito grande, eu não conseguia me comunicar com eles.

AS2: Eu não tive dificuldade não, porque antes eu já tive a vivência né. Trabalhando em escola e aí depois que eu comecei o curso de pedagogia. Então é porque antes só tinha um intérprete e eu usava ... às vezes faltava intérprete... eu falava né. E aí depois ... eu conversava e oralizava e aí o pessoal percebeu que eu falava e eles começaram a interagir comigo ter contato comigo e através leitura labial.

Quando questionados se buscaram ajuda ao sentirem dificuldade, os acadêmicos surdos indicaram que perguntam ao professor durante a aula, o apoio do intérprete no entendimento do significado de palavra e o contexto, e também para colegas da sala para entender um conceito da aula.

AS1: E sim eu tive dificuldade porque eu tive dificuldade que faltava muito sinais, faltava adaptação no material, as pessoas não sabem Libras e não queriam falar comigo. Muitas coisas eu não tinha clareza de como é e como que era.

AS2: Então eu tive algumas dificuldades no começo, porque tinha algumas teorias que era muito complexas, muito difíceis. Mas eu comecei a ler. Comecei a entender as vezes o intérprete adaptava bastante o texto para eu entender. O professor também me explicava aí foi clareando, mas assim algumas disciplinas.

Destacamos da fala de AS1 a dificuldade nas aulas causada pela ausência de sinais dos conteúdos e materiais didáticos adaptados aos acadêmicos surdos, que afetava na clareza dos conteúdos que estavam sendo ensinados, bem como, desconhecimento da língua de sinais. Para AS2, a complexidade dos conteúdos exigia

maiores leituras e auxílio dos TILSP que adaptavam o texto para favorecer sua aprendizagem.

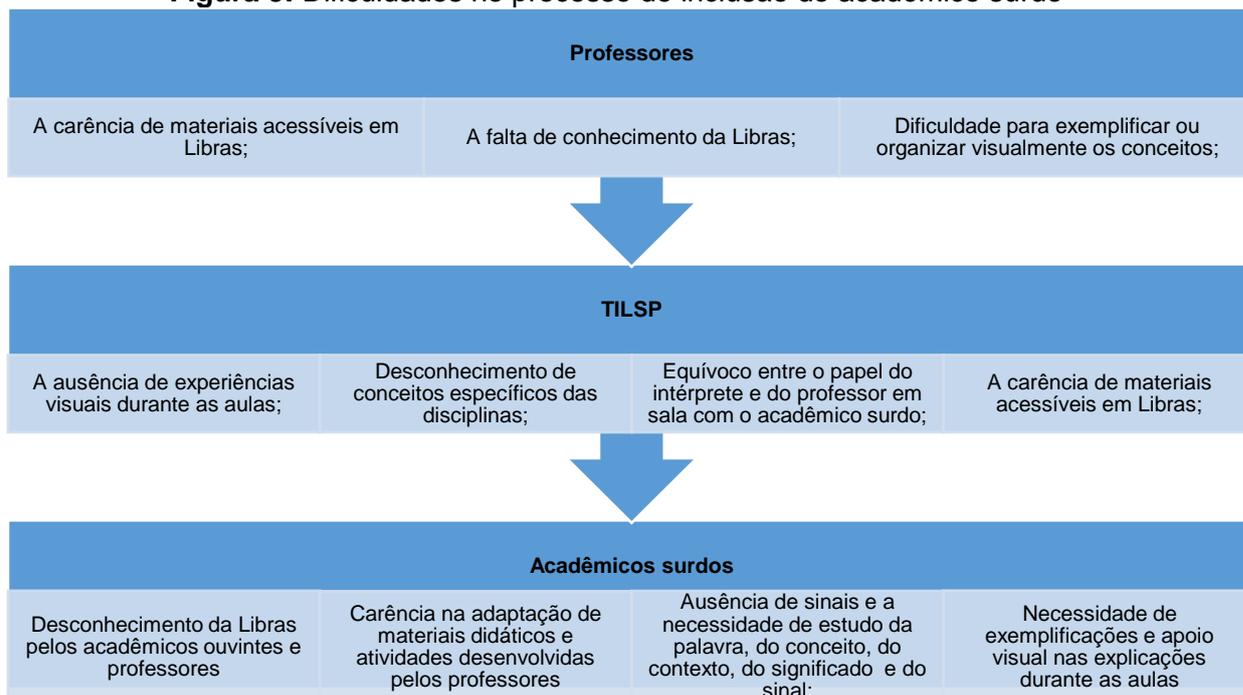
Quanto às necessidades dos acadêmicos surdos confirmam as principais discussões do nosso referencial teórico, como Quadros (2020), Silva e Meneses (2023) ao relatarem que o acadêmico surdo enfrenta muitas barreiras em sua inclusão, e não são apenas linguísticas, mas atitudinais e de recursos didáticos dentro das escolas.

Em síntese, a partir da análise dos dados juntos aos professores apresentamos, na Figura 3, a sistematização destas dificuldades.

Essas dificuldades confirmam a ideia apresentada por Jardim (2009) e Lacerda (2013) que afirmam que o desconhecimento da língua, leva a carência de recursos visuais como também do entendimento de como se dá a aprendizagem do estudante surdo e da função do TILSP em sala de aula e fora dela, e este efeito dominó promove a exclusão do aluno surdo da sala de aula, na escola e na universidade, e intensificam as barreiras de acesso ao currículo.

Em relação a avaliação do desempenho dos acadêmicos surdos, os docentes destacaram a participação e o envolvimento deles nas atividades propostas em sala de aula, porém relataram que sentem dificuldade no momento de organizar provas escritas ou outras atividades de forma adaptada para eles.

Figura 3: Dificuldades no processo de inclusão do acadêmico surdo



Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando questionados sobre a avaliação do desempenho dos acadêmicos na participação das atividades, os TILSP justificaram perceber dificuldades como: excesso de leituras com poucas imagens ilustrativas; exemplos ou esquemas; quantidade de trabalhos e atividades propostos pelos docentes das diferentes disciplinas; desconhecimento da língua entre os colegas de sala, que é uma barreira para interação e troca de ideias para realização de atividades em grupo. Porém, os acadêmicos se esforçaram para sanar tais dificuldades diretamente com os docentes, e com a mediação do TILSP, verificando estratégias e recursos que poderiam ser utilizados ou substituídos.

Tal afirmativa unânime entre os docentes é ratificada por Meserlian e Vitaliano (2009) que problematizam o sistema avaliativo nas instituições de ensino que não favorecem um planejamento coerente as necessidades de alunos com deficiência.

A partir da identificação das necessidades e dificuldades foi desenvolvido um guia de orientações didáticas que será apresentado na próxima alínea.

c) Elaboração do guia de orientações didáticas

A partir das necessidades evidenciadas na etapa 2 da pesquisa, foram realizados encontros formativos com a participação de professores, intérpretes e acadêmicos, ouvintes e surdos, visto as carências formativas diante do reconhecimento e do uso da Libras para comunicação com a comunidade surda.

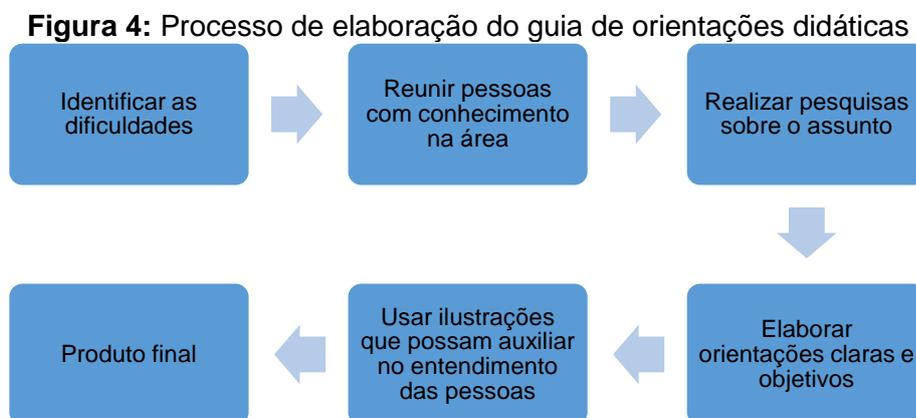
De tal modo, professores expressaram suas dificuldades para ensinar aos discentes surdos e, por outro lado, a necessidade da acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para elaboração do material didático, foram utilizadas as orientações de Melo Júnior (2019) com a participação de acadêmicos surdos, professores universitários, TILSP e revisores técnicos na área da Libras (Figura 4).

No caso desta pesquisa para a elaboração do guia reunimos orientações didáticas, ou seja, informações de como organizar as aulas considerando as necessidades de um estudante surdo.

Para criação do guia, foram organizadas e listadas as dificuldades indicadas pelos professores, intérpretes e acadêmicos surdos, conforme expressas na Figura 3. Depois disso, foi feito o convite para colaboração na elaboração deste material didático, e realizamos pesquisas e reuniões coletivas e individuais sobre o assunto.

Na sequência, foram registradas as ideias em formato de guia inserindo ilustrações e esquemas. A seguir, apresentamos a capa do guia e link de acesso desta publicação.



Fonte: Adaptado a partir de Melo Júnior (2019)

O produto final (Prais, 2022) teve por objetivo de apresentar aos professores um conjunto de informações e possibilidades de acessibilidade pedagógica para Estudantes Surdos a serem consideradas no planejamento de suas aulas e em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

O guia foi organizado contendo os seguintes tópicos: apresentação; Libras em todas as mãos; Acessibilidade Pedagógica para Estudantes Surdos; Função do Tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILSP); Acessibilidade na comunicação; Orientações didáticas para a acessibilidade: nas aulas, nos textos, nas apresentações e uso de imagens, nos vídeos, na avaliação da aprendizagem; singularidades a serem observadas; recomendações gerais para a Educação Inclusiva e referências.

Figura 5: Capa do guia de orientações didáticas



Fonte: Prais (2022)

A intencionalidade do material é de que ele seja compreendido como “subsídio na construção de práticas pedagógicas que visem minimizar ou eliminar barreiras de acesso ao currículo escolar na oferta de oportunidades de aprendizagem para todos” (Prais, 2022, p. 9).

A partir do guia, no quadro abaixo selecionamos algumas das orientações ao processo de inclusão do aluno surdo que foram incluídas a partir da identificação das necessidades formativas entre os participantes.

Quadro 2: Orientações didáticas indicadas em Prais (2022)

Prática pedagógica	Orientações
Aulas	<ul style="list-style-type: none"> > Professor não deve se movimentar muito e ou falar virado para o quadro, pois além do reconhecimento das expressões faciais há estudantes surdos que realizam leitura labial; > Evite escrever no quadro e falar ao mesmo tempo. O estudante não consegue focar no intérprete e quadro e fazer algumas anotações. Caso esse posicionamento do professor seja necessário, ele precisa disponibilizar um tempo extra para que o estudante faça as anotações antes de ir para o próximo tema; > Fale em velocidade média ou certifique-se de que a velocidade de sua fala está adequada para o ritmo da interpretação pelo Intérprete (parceira necessária).
Textos	<ul style="list-style-type: none"> > Disponibilize materiais para os estudantes e os intérpretes com antecedência para leitura e estudo; > Forneça enunciados curtos, utilizando uma linguagem simples e clara; > Utilize texto com imagens e ilustrações em alta definição permitindo a ampliação.
Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> > Se for utilizar vídeos durante a aula, possibilite que o estudante surdo junto ao intérprete tenha acesso com antecedência; > Vídeos com legendas precisam acompanhar áudios em Língua Portuguesa para facilitar a interpretação; > Se possível, pesquise vídeos que possuem legendas ativadas e/ou tradução em Libras, preferencialmente legenda + interpretação em Libras.
Nas apresentações e uso de imagens	<ul style="list-style-type: none"> > Coloque textos curtos ou tópicos; > Utilize imagem e/ou figura que estejam relacionado ao conceito de estudo da aula.
Na avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> > Utilização de gravação de vídeo em resposta a uma questão dissertativa (estudante surdo sinaliza em Libras e o TILSP traduz oralmente para Língua Portuguesa); > Amplie o tempo para realização das atividades pelo estudante surdo, se for necessário; > Prover educação bilíngue Libras-Português para alunos surdos para desenvolver competências linguísticas, metalinguísticas e cognitivas, de modo a permitir a aquisição do Português escrito e, com isso, todo o conteúdo escolar.

Fonte: Elaborado a partir de Prais (2022).

Para esta etapa, consideramos que, conforme Dicionário de Língua Portuguesa (2023, s/p.), guia significa “algo que conduz, que dirige, que mostra o caminho”. Neste sentido, ao criar um guia o objetivo é reunir orientações que possam auxiliar no dia a dia de uma pessoa.

Assim, Melo Júnior (2019, p. 1) diz que as orientações podem “contribuir e partilhar com os nossos alunos, alunas e professores vivências educativas que prospectem uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares”.

Nesta perspectiva, volta-se para o como ensinar os acadêmicos surdos em contextos inclusivos e bilíngues, elencando diretrizes fundamentais para orientar as práticas dos professores, para que assim conheçam suas necessidades de aprendizagem, as singularidades das experiências visuais neste processo de ensino, bem como, o direito linguístico alicerçado não só na presença dos TILSP nas aulas, mas também no planejamento das aulas, elaboração das atividades e aplicação de avaliação.

d) Avaliação do guia de orientações didáticas

Após a publicação e divulgação do guia de orientações didáticas, os participantes receberam e responderam o questionário de avaliação do material.

Antes de ter acesso ao guia de orientações didáticas, 5 participantes informaram que tiveram acesso a algum material que apresentou orientações para a acessibilidade pedagógica aos estudantes surdos e 8 deles não tiveram.

Em relação a proposta de acessibilidade pedagógica aos estudantes surdos no formato de guia de orientações didáticas foi considerada adequada por 12 participantes e 1 avaliou como parcialmente adequada. A seguir, apresentamos 7 justificativas de avaliação apresentada pelos participantes.

P1: Uma proposta maravilhosa que contempla as necessidades dos alunos surdos, uma grande contribuição ao aprendizado deles, uma ponte para os professores que ainda se sentem perdidos ao saber que precisarão ensinar um aluno surdo.

P2: De forma clara e objetiva, o guia tem o objetivo de orientar docentes sobre as dúvidas e anseios com relação a forma inclusiva de conduzir o atendimento e a socialização do acadêmico surdo. O formato do documento com certeza colaborará para o bom andamento das relações professor e aluno.

P3: Foi apresentada de forma clara, pois as informações vieram para auxiliar como devo me comportar para que minhas estudantes surdas entendam o que digo e venham a participar mais das aulas.

P5: Poderia destacar a necessidade de materiais adaptados para os discentes surdos.

TILSP2: Apresenta de forma clara e ajuda na melhoria de conhecimentos sobre a língua de sinais. Deixa bem explicado como apresentar os conteúdos e de que forma.

TILSP3: As informações estão de modo didático com as ilustrações deixando assim as informações claras e sucintas.

TILSP5: Ao verificar o guia podemos observar que é bem explicado e as imagens são bem apropriadas. Achei bem interessante as informações para melhoria de conhecimento e inclusão.

Mediante o exposto, consideramos que os pressupostos de Melo Júnior (2019) para registro de um produto educativo foram alcançados, considerando que se teve como ponto de partida as necessidades dos participantes, envolve-los nos estudos e preparação do material e avaliação final do material considerando suas dificuldades iniciais.

Sobre a estrutura e organização das informações do guia de orientações didáticas, os participantes avaliaram como satisfatória (7) e muito satisfatória (6). No que se refere a clareza das informações contidas no guia de orientações didáticas foram aferidas como claras por todos os participantes e indicando que não sentiram dificuldade para entender o material e orientações.

Quando questionados se o guia de orientações didáticas contemplava informações que poderiam ajudá-los na prática pedagógica (professor) ou estudo e aula (estudante surdo) ou trabalho de interpretação e tradução (intérprete), os participantes destacaram que o guia apresenta uma contribuição para apoio ao planejamento dos professores e acessibilidade comunicacional pelos TILSP. A seguir, apresentamos considerações dos participantes na avaliação do guia:

P1: Sim ajudará o professor no seu planejamento da aula, levando em consideração o aprendizado do seu aluno surdo, o aluno entenderá melhor os conteúdos, pois os intérpretes terão mais facilidade em transmitir a aula e o conteúdo apresentado.

P3: O guia traz orientações necessárias para que possamos atender nossos alunos surdos de maneira com que entendam e compreendam os conteúdos de leitura e escrita de forma clara e objetiva.

P4: Orientar docentes, orientadores, intérpretes e acadêmicos com relação aos direitos dos acadêmicos com deficiência, bem como estratégias que facilitem o bom desenvolvimento e bons resultados dos estudantes, informar sobre flexibilizações necessárias para que o objetivo principal do docente seja alcançado para todos.

P5: Sim, através desse guia de orientação didática aprendi muitas coisas sobre Libras e como agir e orientar as pessoas que não sabem falar sobre a pessoa surda e suas leis.

TILSP1: Bem elaborado, organizado, um guia completo com informações importantes sobre a maneira mais adaptável que o aluno surdo precisa para que realmente participe inclusivamente das aulas, dos conteúdos apresentados, e assim seja um profissional mais competente.

TILSP3: O guia traz orientações necessárias para que possamos atender nossos alunos surdos de maneira com que entendam e compreendam os conteúdos de leitura e escrita de forma clara e objetiva.

AS1: Sim, e já vi professores que foram inserindo imagens, explicando detalhes, usando exemplo e isso ajudou muito na minha aprendizagem.

AS2: como disse anteriormente auxilia nos conteúdos de forma com que os estudantes surdos possam se apropriar principalmente de maneira visual.

De modo geral, percebemos pelas avaliações e explicações dos participantes que o material atendeu as expectativas dos participantes, porém sabemos que ele é um apoio de leitura e estudo, e que cada profissional precisa realmente entender como aplicar as orientações em sua prática pedagógica e conhecer seu aluno para poder saber as necessidades que cada um deles possui.

Este trabalho proporcionou momentos de reflexão sobre como se dá o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, bem como, apontar as dificuldades encontradas pelo professor, de forma que essa pesquisa venha suscitar o olhar do professor e às necessidades primordiais do surdo: o respeito e a aplicação das leis vigentes, no âmbito de sua educação (Delgado; Cavalcante, 2011).

Em relação aos aspectos que precisam ser revisados ou acrescentados no guia de Orientações Didáticas, os participantes destacaram:

TILSP1: Apenas uma pequena coisa senti falta, está falando sobre formas de avaliar no sentido de formas de saber se o aluno sabe do que foi passado nas aulas, mas faltou colocar os critérios de avaliação que deva ser aplicado aos alunos surdos (no caso citar a legislação vigente que abrange o modo de avaliá-los), bem como ver a necessidade de um tempo ampliado para o aluno na entrega de suas atividades e trabalhos e também suas avaliações. Apenas isso foi o que notei.

P2: Sabemos que os estudantes surdos aprendem através de imagens, poderia nos apresentar dicas de atividades e jogos.

P3: Destacaria a importância de ter encontros formativos para colaborar com o planejamento das atividades e avaliações com os professores. Pois no começo penso que seja difícil colocar em prática.

Assim, entende-se que as condições imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem do surdo, envolvem o direcionamento do olhar e a forma de encaminhamento do ensino para que se possa satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Prais, 2022).

Procuramos assim, observar o planejamento pedagógico que garante o aprendizado dos estudantes surdos, onde os professores podem desenvolver atividades adaptadas e aplicar em sala de aula, e todo o processo educacional precisa considerar o surdo e valorizar a sua diferença (Quadros, 2020).

Considerações finais

Para finalizar este artigo, retomamos o problema de pesquisa que questionava de que maneira um guia de orientações didáticas voltado à acessibilidade pedagógica para estudantes surdos atende as necessidades formativas na Educação Superior.

De tal modo, constatamos que a elaboração do guia de orientações didáticas pode atender as necessidades se, por sua vez, elas são identificadas e reconhecidas como ponto de partida para construção de mecanismos para formação contínua dos professores. Neste caso, percebemos a potencialidade qualitativa do material quando os participantes reportaram as dificuldades iniciais estavam expressas em orientações claras e objetivas para considerar em seu planejamento, aulas e atividades propostas junto aos acadêmicos surdos.

Somado a isso, consideramos que o objetivo central desta pesquisa foi atingido, visto que na avaliação do guia foram considerados os participantes de forma colaborativa o qual sendo apreciado aferiu-se que: o guia reuniu informações importantes para melhorar a prática pedagógica do professor; o guia auxiliou a entender as necessidades dos alunos surdos na aprendizagem com apoio visual, uso de associação e comparação, estratégia de explicação com repetição dos conteúdos; e que o processo formativo, realizado por meio de uma pesquisa colaborativa, ajudou os professores em sua formação para o conhecimento do processo de inclusão dos acadêmicos surdos.

Após a apresentação do guia de orientação didáticas aos docentes, a partir dos conteúdos formativos e subsídios apreendidos nos encontros formativos – considerando a autonomia do planejamento das atividades – os docentes levarão

consigo um rol de possibilidades imbuídas de critérios e de princípios relevantes a serem considerados na inclusão do estudante surdo.

As contribuições foram de cunho qualitativo na formação docente de maneira consistente, preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos; dentre eles os relacionados a Educação Inclusiva e atividades pedagógicas adequadas a promoção do processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Esperamos que os diálogos formativos ofereçam subsídios para a prática pedagógica inclusiva dos docentes, referenciando para a universidade possibilidades formativas a partir da proposta desenvolvida por este projeto de pesquisa. A universidade precisa agregar junto com a comunidade conhecimentos para poder construir uma estrutura física na escola e receber outros recursos que possa acolher os acadêmicos com mais qualidade, onde todos possuem os mesmos direitos de aprendizagem.

Assim, os docentes poderão compreender que o acadêmico surdo é possuidor de uma língua e de uma cultura, que só tende a contribuir para construção e transformação da realidade escolar, bem como, da sociedade, e da forma de pensar a cultura. Isso implica em buscar conhecimento não apenas sobre os aspectos linguísticos, mas também sobre a cultura surda e as particularidades da educação bilíngue.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4**, de 13 de julho de 2010. Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Decreto nº. 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.319/10**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Senado Federal, 2010.

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: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Formação continuada a distância de professora para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Significado de Guia**, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/guia/2023> Acesso em: 29 ago. 2023.

DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. *In*: FARIA, M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 65-108.

DONIN C.; PEREIRA, A. **A inclusão do aluno surdo na educação infantil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pedagogia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA, 2022.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, p. 163-184, maio-ago, 2006.

LIMA, R. C. DE S.; DORZIAT, A. Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras: o bilinguismo em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e12/1–24, 2021.

LACERDA, C. B. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória da educação dos surdos**. *In*: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e no III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, v. 1. p. 1-8. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2009.

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, nº 2, p. 295-305, 2006.

OLAH, L. V. A. S.; OLAH, N. C. S. O intérprete de Libras e a inclusão social do surdo. **Revista Pandora Brasil**, n. 24, nov. 2010.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, nº 1, p. 93-108, 2012.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 431 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

PRAIS, J. L. S. (Orgs.). **Guia de Orientações Didáticas: Acessibilidade Pedagógica para Estudantes Surdos**. Porto Velho: UNIR, 2022. Disponível em: http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS_orgs_229559889.pdf Acesso em: 04 jun. 2024.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. 3. ed. Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2020.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SANTOS FILHO, G. O.; OLIVEIRA, R. R. S.; SOUZA, R. C. S. Na construção da modalidade visual: a pedagogia para a educação dos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Editora Arara Azul, n. 18, jul., 2016.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017.

SILVA, N. C.; ANDRADE, F. A. G.; FERREIRA, J. E. V. Produto educacional: livro para acessibilidade de pessoas com deficiência visual e auditiva em coleções zoológicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino (REPPE)**, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 6, n. 2, p. 107-120, 2022

RODRIGUES, A. S.; DINIZ, P. G. Z.; COSTA, F. L. P.; BARROS, M. D. M. Guia do educador para a animação “os guardiões da biosfera –episódio: cerrado”. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino (REPPE)**, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 6, n. 2, p. 28-42, 2022.

MALLMANN, F. M. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n.1, p.131-146, 2014.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

SILVA, A. C. et al. Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar. **Revista EFDeportes.com** [Revista Digital], Buenos Aires, v.16, n.164, 2012.

SILVA, I. M. S. S.; MENESES, D. A. Além das fronteiras disciplinares: integração da neurociência, linguagem e semiótica no ensino de física para estudantes surdos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino (REPPE)**, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 7, n. 2, p. 199-222, 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p.139-151, 2014.

VITORINO, A. F. **Educação bilíngue: O desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos**. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. UFS, 2017.
ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 2020.