



A inclusão de surdos no ensino remoto: conquistas e desafios na pós-graduação lato sensu da UEPB

La inclusión de sordos en enseñanza remota: logros y desafíos en el posgrado lato sensu de la UEPB

Cristiani Vieira Nunes
Eduardo Gomes Onofre
Aline dos Santos De Maman
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande - Brasil

Resumo

O presente artigo teve como objetivo principal investigar práticas que favorecem e dificultam a aprendizagem de discentes surdos em pós-graduação Lato Sensu no formato Ensino Remoto. Participaram desse estudo, 3 surdas matriculadas em uma especialização na UEPB. Utilizamos uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram como obstáculos para tal aprendizagem, a falta de diálogo entre docentes e surdos, de interação entre discentes ouvintes e surdos, bem como, de materiais didáticos e avaliações adaptadas. Aqueles docentes que utilizavam recursos visuais adequados e estratégias de interação, possibilitaram a aprendizagem para as discentes surdas. Esse estudo demonstrou que, no campo da prática pedagógica, é fundamental que os docentes explorem, em suas aulas, ferramentas e estratégias que utilizem elementos visuais e mantenham uma comunicação constante com os tradutores-intérpretes de língua de sinais. Concluímos que problemas com conexão na internet e a ausência de docentes com formação no campo da educação de surdos dificultam a aprendizagem de discentes surdos no Ensino Remoto.

Palavras-Chave: Ensino Remoto; Inclusão; Surdo.

Resumen

El objetivo principal de este artículo es investigar prácticas que favorecen y dificultan el aprendizaje de estudiantes sordos en cursos de posgrado Lato Sensu en el formato de Enseñanza Remota. Participaron de este estudio tres mujeres sordas matriculadas en un curso de especialización de la UEPB. Utilizamos una entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron que los obstáculos para dicho aprendizaje fueron la falta de diálogo entre profesores y personas sordas, la interacción entre estudiantes oyentes y sordos, así como materiales didáticos y evaluaciones adaptadas. Aquellos profesores que utilizaron recursos visuales y estrategias de interacción adecuados hicieron posible el aprendizaje de los estudiantes sordos. Este estudio demostró que, en el ámbito de la práctica pedagógica, es fundamental que los docentes exploren en sus clases herramientas y estrategias que utilicen elementos visuales y mantengan una comunicación constante con los intérpretes de lengua de señas. Concluimos que los problemas de conexión a internet y la ausencia de docentes con formación en el campo de la educación de personas sordas dificultan el aprendizaje de los estudiantes en Educación a Distancia.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia; Inclusión; Sordo.

Introdução

O movimento de luta da comunidade surda por direitos linguísticos, pela ocupação de espaços de direito, por acessibilidade e representatividade em todos os setores sociais é marcado por avanços e retrocessos. Por décadas, as pessoas surdas foram consideradas pela classe dominante como “incapazes” e desprovidas de habilidades cognitivas, vivendo, assim, excluídas dos lugares sociais, ou seja, impedidas de participar de espaços que favorecem o encontro, a comunicação e a troca de experiências, valores e normas sociais. Como exemplo desses lugares sociais, podemos destacar as instituições de ensino comum e o mercado de trabalho. A participação nesses lugares sociais é fundamental para a construção das interações sociais e da identidade individual e coletiva.

Assim, para que as pessoas surdas pudessem alcançar o direito à escolarização e chegar ao ensino superior, muitas discussões foram travadas nas associações de surdos e nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente sobre seu direito linguístico. De acordo com Strobel (2008), o surdo pertence a uma comunidade com uma língua e cultura próprias e identidades plurais. O principal ponto de união dessa comunidade é a presença de sujeitos que não veem a surdez como deficiência, como algo a ser tratado, mas como uma diferença a ser respeitada.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi sancionada apenas em 2002, por meio da Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como um caminho legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), devendo esta ser considerada como a primeira língua dos surdos e o português como segunda língua, na modalidade escrita. A Libras, uma língua viso-motora, não substituirá a modalidade escrita da língua portuguesa. Assim, políticas afirmativas com foco na inclusão dos surdos, que valorizam a educação bilíngue, precisaram ser pautadas e executadas nas instituições de ensino comum.

Lima e Fernandes (2021) afirmam que não é apenas a Libras que garantirá a inclusão dos surdos no contexto das IES, mas também o acesso a metodologias inclusivas, a conteúdos visuais acessíveis, à presença de projetos de ação concretos, à capacitação do corpo docente, além da atuação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) capacitados para o trabalho no ensino superior. Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por exemplo, surgiu o Ensino Remoto, que, de acordo com Quevedo, Vanzin e Ulbricht (2014), constitui avanços e digressões na aprendizagem para o surdo, em que os objetos de aprendizagem, fóruns, chats e atividades são elaborados

em língua portuguesa, e as disciplinas ministradas por docentes virtualmente presentes, limitando os processos de interação para o surdo e constituindo-se como um novo campo para discussão.

Diante do contexto apresentado, nossa pesquisa buscou responder à seguinte questão norteadora: quais práticas inclusivas podem ser adotadas para proporcionar a inclusão de discentes surdos em uma especialização na modalidade Ensino Remoto?

Frente ao mencionado questionamento, o presente artigo tem como objetivo principal investigar práticas que favorecem e dificultam a aprendizagem de surdos matriculados em pós-graduação lato sensu no formato Ensino Remoto. O Ensino Remoto utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para permitir que os discentes tenham acesso às aulas e se comuniquem com os docentes sem a necessidade do ambiente físico. As aulas e atividades remotas são realizadas pontualmente, nas quais acompanhamos o ensino presencial realizado em plataformas digitais. No caso da especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, oferecida pela UEPB, as aulas eram realizadas duas vezes por semana, sempre às terças e quintas-feiras, das 19h às 21h. Essa especialização, que começou em março de 2023, iniciou com 30 discentes matriculados, sendo 26 ouvintes e quatro surdas.

Dentro de um cenário de maioria ouvinte, as particularidades concernentes à pessoa surda passam, muitas vezes, despercebidas nos contextos acadêmicos. Compreendemos, então, a importância de se discutir a inclusão com os principais agentes desse processo: os discentes surdos. Nessa perspectiva, este estudo se justifica por abrir oportunidades de diálogo ao surdo e apresentar uma visão crítica acerca dos avanços e das limitações que envolvem a construção da acessibilidade nas IES, corroborando com os debates pertinentes à mencionada temática.

Salientamos que a presente investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, processo nº 75637123.5.0000.5187, aprovado em 22 de novembro de 2023, parecer 6.525.726.

O processo educacional da pessoa surda: aspectos históricos e legislações importantes

O primeiro professor para surdos reconhecido pela história foi o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), que foi designado para auxiliar dois meninos surdos, os

irmãos Velasco, pertencentes à aristocracia espanhola, em seu processo educativo. León teria sido o primeiro a introduzir a linguagem de sinais; porém, seus métodos não ficaram registrados (Castro; Calixto, 2016).

Costa e Sardagna (2021) relatam que, durante a Idade Média, a Igreja proibia os surdos de casar-se, de receber a comunhão (pois não podiam se confessar oralmente), de votar e de receber heranças. Nesse período, era comum, nos mosteiros, os votos de silêncio, castidade e pobreza. Dessa forma, os monges desenvolveram uma forma de comunicação gestual, permitindo que León ensinasse a leitura, a fala e a escrita aos dois irmãos.

O Abade L'Epée (1712-1789) conseguiu organizar a forma de comunicação por meio dos sinais a ponto de expressar ideias complexas que, antes, se acreditava serem de impossível compreensão para os surdos. A divulgação das metodologias de L'Epée foi essencial para a criação da primeira escola pública para surdos, em Paris, e para a chegada da língua de sinais à América (Castro; Calixto, 2016).

De acordo com Teixeira, Oliveira e Freitas (2021), a educação para surdos seguiu três correntes metodológicas ou filosóficas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo foi defendido no Congresso Internacional de Educação de Surdos de 1880, que ocorreu em Milão, na Itália. Realizado para educadores de surdos, esse congresso defendeu que a educação oralista seria a mais apropriada em relação à língua de sinais e decretou, oficialmente, a proibição dessa língua na educação de surdos. Os oralistas acreditavam que as línguas de sinais eram um retrocesso para o estabelecimento das interações sociais. As consequências dessa proibição foram enormes, favorecendo o isolamento social dos surdos, a perda da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a desvalorização das línguas de sinais.

Como reação à referida proibição, em 1880, começaram a ocorrer congressos organizados pelas associações de surdos, para rever as decisões tomadas em Milão. Em Paris, foi formulada, então, uma solicitação de restauração das línguas de sinais nas escolas especiais para surdos. No Congresso de Genebra, em 1896, surgiram várias sugestões de retorno ao método misto, que combinava tanto o uso da língua de sinais quanto da oralidade, de acordo com a necessidade de cada estudante (Rodrigues *et al.*, 2020).

O Congresso de Paris, realizado em 1900, contou com a participação tanto de ouvintes quanto de surdos. Nele, solicitou-se a restauração das línguas de sinais nas escolas especiais para surdos e sugeriu-se o rompimento com uma prática assistencialista, visando à implementação de uma educação de surdos que favorecesse a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

No Brasil, a educação dos surdos teve início em 1855, quando o professor Eduard Ernest Huet, francês que perdeu a audição aos 12 anos por consequência do sarampo, chegou ao país a pedido de Dom Pedro II para iniciar um trabalho com crianças surdas, membros da nobreza (Costa; Sardagna, 2021). Eduard E. Huet, que estudou no Instituto Nacional de Surdos de Paris, teve contato com a metodologia utilizada por L'Épée (Castro; Calixto, 2016). Assim, em 1857, por meio da Lei nº 839, foi fundado o Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos, na cidade do Rio de Janeiro, que posteriormente passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo, até hoje, uma referência na educação de surdos.

Salientamos que, apesar de o INES ter sido fundado a partir da valorização das línguas de sinais, foi uma instituição que seguiu as diretrizes estabelecidas no Congresso de Milão, proibindo a utilização da Libras. Assim, o INES aderiu ao oralismo puro por certo período. O oralismo sempre foi defendido pela elite. Como afirmam Engels e Marx (2007, p. 72): “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”.

A entrada de novos professores com renome universitário no INES favoreceu, em 1989, o início das discussões sobre a eficácia dos métodos orais. Além disso, o corpo discente, organizado em grêmio, vislumbrou o momento político para a entrada oficial da língua de sinais na escola, com apoio da então diretora pedagógica Marilene Nogueira, que, por esse motivo, foi afastada do INES. No entanto, havia ainda a presença de professoras defensoras do ensino bilíngue, com intenção de construir as bases institucionais para uma política que garantisse a língua de sinais como língua instrucional de ensino (Lopes; Freitas, 2016).

Zilio e Kraemer (2020) apontam a década de 1990 como o período em que o movimento político das pessoas surdas passou a construir ações importantes, dentre elas a produção do documento “A educação que nós, surdos, queremos”, elaborado por eles no Pré-Congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, de 1999,

da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse documento, é reivindicado o direito de opção pela educação que melhor atende aos surdos brasileiros, com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

De 7 a 10 de junho de 1996, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que reuniu representantes de 92 governos, incluindo o Brasil. Nessa conferência, foi redigida a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Nela, é sugerido que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e situações individuais, com o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, sendo garantido às pessoas surdas o acesso à educação em sua língua nacional de sinais. A educação deveria ser voltada às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente do desenvolvimento da sociedade (Santos; Rocha Filho; Vasconcelos, 2023).

Diante do contexto que defendia a elaboração de práticas sociais e pedagógicas que respondessem às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes, com ou sem deficiência, e das lutas da comunidade surda por uma educação bilíngue de qualidade, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e sancionada posteriormente, em 2005, pelo Decreto nº 5.626, que assegurou, dentre outros direitos, a inclusão obrigatória do componente curricular Libras nos cursos de formação de professores; a criação dos cursos de Licenciatura em Letras Libras e de Bacharelado em Tradução e Interpretação; a criação de cursos de pedagogia bilíngue; a presença de tradutores-intérpretes de Libras nos contextos escolares; o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para pessoas surdas; e formas de avaliação coerentes com as necessidades educacionais específicas do estudante surdo (Brasil, 2005).

Em 2006, foi oferecido o primeiro curso de graduação em Letras Libras no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, com nove polos, no qual foram inscritos 495 estudantes, em sua maioria surdos. Em 2008, o curso incluiu o bacharelado em Tradução e Interpretação e, no ano seguinte, a modalidade presencial (Lage; Kelman, 2019).

O reconhecimento da Libras como língua, por meio da Lei nº 10.436/2002, além de permitir a educação bilíngue para surdos, proporcionou a aceitação da existência de uma marca cultural importante no contexto da diferença linguística, visando à inclusão desse público (Almeida; Santos, 2022).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, aborda a acessibilidade, o apoio educacional, a assistência estudantil e a promoção de igualdades à pessoa surda. Com essa lei, a pessoa surda passa a ter garantida a oferta da educação bilíngue de surdos a partir de zero ano na educação infantil, estendendo-se essa garantia por toda a vida (Santos; Rocha Filho; Vasconcelos, 2023).

Santos, Rocha Filho e Vasconcelos (2023) descrevem a riqueza da Libras, considerada uma língua completa, independente e caracterizada por ter estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas.

Compreendemos que as conquistas, em termos legais, impulsionaram práticas, no âmbito social e educacional, que favoreceram a inclusão dos estudantes surdos, gradativamente, nas instituições de ensino comum, no âmbito da educação básica e superior. Atualmente, as pessoas surdas podem se assegurar com legislações que favorecem a construção de práticas que venham a responder às suas necessidades educacionais específicas, tais como a presença do tradutor-intérprete de Libras nas atividades escolares e acadêmicas, a educação bilíngue, adaptações curriculares e um processo avaliativo que respeite suas especificidades linguísticas.

Percurso metodológico

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa. Nessa pesquisa, a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente, possibilitado pela construção do caso que está sendo estudado (Flick, 2013). De acordo com Gil (2019, p. 5), “os fenômenos sociais não podem ser quantificados com o mesmo nível de precisão observado nas ciências naturais”. Assim, os estudos que discutem o outro em seu contexto social têm a abordagem qualitativa como um caminho para solucionar o problema da quantificação.

Como instrumento da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada. As participantes dessa pesquisa foram três discentes surdas matriculadas na segunda turma do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da

UEPB, que foi ministrado de forma remota, no período de março de 2023 a setembro de 2024. Como critérios de inclusão das participantes, utilizamos: ser surda, estar matriculada no mencionado curso e desejar participar voluntariamente deste estudo. Essa turma apresentava quatro discentes surdas; entretanto, devido à indisponibilidade de horário de uma delas, só foi possível realizar a entrevista com três. A fim de manter o anonimato das mesmas, as mencionadas participantes serão identificadas como: discente 1, discente 2 e discente 3. Todas são surdas de nascença, sinalizadas e não oralizadas. A discente 1 é formada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. A discente 2 finalizou o curso de Letras Libras na Universidade Federal de Campina Grande. A discente 3 é formada em Licenciatura em Biologia pela UEPB.

Salientamos que a elaboração e a discussão dos dados coletados foram apresentadas às três discentes surdas participantes deste estudo. Assim, a credibilidade das nossas interpretações foi validada por tais participantes.

Na entrevista semiestruturada realizada, a resposta não foi condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador. Nesse tipo de entrevista, há um foco em um objetivo sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias do momento da entrevista (Manzini, 1991).

A análise de dados da presente pesquisa foi inspirada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009), que busca compreender os discursos de forma analítica, indo além da descrição dos fatos e analisando-os cuidadosamente.

A análise de conteúdo foi escolhida por analisar os sentidos e os significados das interações, considerando tanto as particularidades de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe, com intuito de melhor interpretar a realidade. De acordo com Silva e Hernández (2020), a análise de conteúdo ocupa uma posição de prestígio como técnica de coleta de dados nas Ciências Sociais.

Na Análise de Conteúdo de Bardin (2009), as fases organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização e tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais para produzir um esquema preciso que permita desenvolver as operações e um plano de análise. Assim, por meio da escuta das gravações das entrevistas

— que foram realizadas com o uso de um gravador de celular, presencialmente e via Google Meet, no caso de uma participante que mora em outra cidade, situada a aproximadamente 600 quilômetros do local onde estavam os autores do presente estudo — foi possível organizar os dados. Sabemos que os cursos remotos, ministrados de forma online, possibilitam a participação de pessoas de outras regiões. Logo após a gravação, realizamos a transcrição das entrevistas e a organização de seu conteúdo em categorias específicas. Todas as entrevistas contaram com a participação ativa de dois Tradutores Intérpretes de Libras (TILS). As transcrições obedeceram à escrita da língua portuguesa a partir da interpretação dos TILS. Consideramos que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 23).

Em seguida, iniciamos a exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2009). Desse modo, foram reunidos recortes das entrevistas que se encaixassem nas categorias pré-formuladas, a fim de compreendermos as ações desenvolvidas pelo curso em questão para a efetiva inclusão de discentes surdos, bem como discutir as considerações das entrevistadas a respeito do processo inclusivo nas IES.

Posteriormente, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, com o aporte teórico de diversos estudiosos que trabalham a temática apresentada. Nessa fase, “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2009, p. 127).

Assim, os conteúdos das referidas entrevistas foram subdivididos em três categorias: o apoio no ensino superior – o caso da UEPB; barreiras no Ensino Remoto; e práticas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Remoto.

Resultados e discussões

Nesse momento, apresentaremos e discutimos os dados coletados com as entrevistas que foram compartilhados em quatro categorias distintas. Vejamos a seguir.

O apoio no ensino superior: o caso da UEPB

De acordo com Bisol e colaboradores (2010), a presença de discentes surdos nas universidades é recente, devido a alguns fatores, dentre os quais o reconhecimento da língua de sinais, o desenvolvimento de metodologias didáticas bilíngues e de qualidade para os surdos, e o fato de as políticas de inclusão estarem aumentando o acesso e a participação

ativa de pessoas com necessidades diversas nas instituições de ensino. A acessibilidade linguística é o principal fator para a inclusão de pessoas surdas nos mais diferentes contextos. No mencionado curso de especialização da UEPB, a barreira da comunicação foi sendo superada, de acordo com as discentes entrevistadas, por meio do apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). As entrevistadas disseram:

Eu tive acessibilidade, eu tenho os tradutores intérpretes que esclarecem, faz com que a gente interaja, nos ajuda, principalmente, a ajuda aqui do NAI foi fundamental nessa interação. O apoio que o NAI dá para os alunos surdos aqui na pós é muito bom (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

[...] entrei no site, o intérprete fez a tradução, me explicou tudo, e foi assim [...] A profissional da educação especial também me incentivou bastante para o projeto e sempre teve o apoio do NAI para eu entrar na especialização (Discente 3 – entrevista, agosto/2024).

O NAI está em funcionamento desde 2004 e surgiu como um projeto de suporte e apoio aos discentes da UEPB com necessidades educacionais específicas, tornando-se um núcleo regulamentado pela Resolução CONSUNI 0298/2019 (UEPB, 2024). Esse núcleo conta com o apoio de diversos profissionais e discentes bolsistas, oferecendo assistência integral ao discente durante toda a sua jornada acadêmica. Entre os profissionais do NAI/UEPB estão dois TILS, uma profissional de educação especial, um coordenador especializado no processo de leitura e escrita em braile e duas discentes bolsistas. Sobre as ações dos TILS, a discente 1 afirma que:

Com os intérpretes, convivemos por um ano e meio, nós convivemos com dois intérpretes sempre juntos. É muito importante essa interação para que o aprendizado ocorra. É muito importante o papel do tradutor intérprete. O intérprete é minha voz. Ele faz a tradução, tanto a interpretação quanto a tradução, então ele é minha voz o tempo todo, o tempo todo, eu estou com intérprete. Então nós, alunas surdas, sempre a gente participava das aulas e o intérprete ele é importante porque ele trabalha fazendo a interação do professor com o aluno surdo. Se não tivesse o intérprete não tinha como a gente participar dessas aulas (Discente 1 – entrevista, agosto/2024).

A presença do TILS é o critério básico para a inclusão do surdo, visto que as pessoas surdas estão inseridas em um contexto social e político majoritariamente ouvinte, que não responde às suas necessidades específicas, como o respeito e a acessibilidade à Libras. Segundo Bisol e colaboradores (2010), após a entrada do surdo nas universidades, o

próximo desafio é sua permanência no curso, o que depende do trabalho do tradutor intérprete de Libras. Ainda sobre a participação dos TILS, as discentes 2 e 3 afirmam que:

Os intérpretes são muito importantes sim na especialização. Eles interpretam tanto na parte sinalizada e na modalidade oral, isso ajudou demais. Sempre os intérpretes explicam os conteúdos das disciplinas para o aluno surdo. se não tivesse o intérprete como seria nossa vida na especialização? Como? Precisa sim, tem que ter obrigatoriamente a participação do tradutor intérprete em todas as disciplinas (Discente 3 – entrevista, agosto/2024).

Sim é muito importante termos tradutores intérpretes para todas as disciplinas, porque a gente utiliza o contexto, os professores são todos oralizados e no momento que o tradutor intérprete está fazendo a tradução das disciplinas para a gente surda facilita, mas no momento que não tem, como é que eu fico quanto surda? Eu não vou ter acesso sem o intérprete. Então é muito importante os professores se conscientizarem que o tradutor intérprete é importante para o aluno surdo e que vai facilitar a interação entre o professor e aluno. Foi muito importante na especialização, tê-los nas aulas durante o curso (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

O TILS deve ser uma ponte entre o aluno e o professor, ajudando a superar a diferença linguística no processo comunicativo. É fundamental que esse profissional tenha as competências necessárias para atuar no ambiente universitário, ou seja, que possua familiaridade com a língua e os conteúdos apresentados nesse meio (Bisol et al., 2010). O trabalho do TILS no ensino superior, como citado, é essencial. No entanto, a presença desse profissional não exclui as responsabilidades dos docentes em promover uma educação de qualidade e metodologias acessíveis ao seu público. Assim, é imprescindível a atuação conjunta dos TILS com os docentes na criação de estratégias didático-pedagógicas que contemplem as especificidades das pessoas surdas, tornando o discente surdo um agente de transformação da sua realidade, promovendo a construção do conhecimento e sua participação efetiva no processo pedagógico (Brasil; Cá; Pavão, 2021).

Barreiras no Ensino Remoto

A referida especialização ocorreu na modalidade de Ensino Remoto. Esse tipo de ensino é caracterizado pela mediação didático-pedagógica e pela utilização de tecnologias de informação e comunicação, podendo o discente usar celular, televisão, internet e outras tecnologias digitais para desenvolver as atividades educativas em locais diversos (Pires; Lopes, 2023). O mencionado curso de especialização contou com aulas remotas realizadas duas vezes por semana, pela plataforma Google Meet, nas quais eram feitas chamadas de vídeo em tempo real com o docente e a turma, no período noturno. Ao serem questionadas

sobre a diferença entre a graduação e a especialização, esperava-se que essa última experiência tivesse sido mais prazerosa para as discentes, visto que o foco do curso era a inclusão. No entanto, as respostas demonstraram o quanto a forma do Ensino Remoto foi um desafio para as surdas, que discorrem:

[...] realmente é difícil, o que eu percebi, algumas professoras não tinham interação conosco, principalmente essa dificuldade por ser remoto. A interação não tinha, porque era virtual. Então isso é uma dificuldade muito grande para uma pós em inclusão (Discente 1 - entrevista, agosto/2024).

Então, na graduação foi bem diferente, as minhas aulas eram presenciais, eu tinha contato, fazia interação com alunos e professores, já aqui na especialização foi totalmente remota. Então, eu não tinha contato, nem com professores, nem com os colegas de sala [...] algumas vezes, os alunos queriam nos ajudar, manter o contato, queria ajudar os surdos. No momento das apresentações, eu percebia que a turma nos estimulava. Mas, de forma presencial é bem melhor do que remoto. O contato, a parte dinâmica dessa interação fica melhor presencial do que remoto. Remoto é mais difícil para o surdo (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

[...] na graduação foi presencial, foi melhor, muito mais fácil. A interação era melhor, o intérprete sempre estava junto, sempre fazendo a tradução, sempre fazendo a versão voz, foi ótimo. Já na especialização foi pelo Meet, muito diferente, é muito complicado pra gente, as vezes o professor falava, falava, tinha interpretação, mas era, como eu já falei, já senti o professor que não tinha muito jeito de lidar com o surdo, era muito complicado, professor ouvinte, a maioria dos alunos ouvintes e nós 4 surdas, então era um problema, então isso foi uma diferença. Remoto é muito complicado para o surdo, melhor o presencial (Discente 3 – entrevista, agosto/2024).

A ausência de um contato físico com os professores e colegas de turma durante as aulas remotas, além da infrequência de dinâmicas interativas por parte de alguns docentes, como citado pelas discentes surdas, dificultou a interação entre docentes e discentes, bem como entre os colegas da turma, ouvintes e surdos. Ademais, as inconsistências da rede de internet, que atrasam a transmissão e desestabilizam o áudio e a imagem, comprometem significativamente o trabalho dos TILS. Outro ponto crucial foi a relação dos docentes com as discentes, tanto nas questões interativas quanto nas abordagens didáticas utilizadas por eles:

Eu tive dificuldade, teve a questão de texto que não tinha tradução as vezes do intérprete, interação por exemplo do professor, essa interação do texto, muita leitura, o professor passava muita leitura, e isso dificulta, porque o intérprete ele acompanha na aula, no vídeo ali, faz aquela tradução, mas as vezes, o intérprete, por exemplo, se o intérprete não tiver, tiver só a legenda, aí não

tem, fica difícil, é muito difícil, as vezes os professores mandam material sem adequação. (Discente 1 – entrevista, agosto/2024)

Algumas vezes os professores não tinham metodologia específica para o surdo, não fazia adaptação de material, as atividades, por exemplo, o professor não mantinha um contato com a gente, quanto pessoa surda. As atividades eram sempre postadas e a gente ficava com um pouco de dúvida (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

No curso tem professores que são muito claros, são extremamente responsáveis. Tem outros que falam muito rápido e isso dificulta demais, tem, por exemplo, professora que ela não tinha nenhuma acessibilidade linguística para o surdo, texto, texto, vídeo, vídeo, e a gente tentou, tentou, mas não conseguiu. Essa professora falava, falava demais, não era clara nas suas explicações, mandava vídeo sem tradução, a gente tinha muita dificuldade, enquanto a maioria tinha acessibilidade, tinha essa professora e outros que a gente precisava ter muita paciência [...] (Discente 3 – entrevista, agosto/2024).

Em suas pesquisas, Silva, Evangelista e Soares (2021) apontaram falhas na formação inicial e continuada dos docentes em relação ao ensino para o estudante surdo e a falta de socialização entre discentes surdos-mudos e docentes no Ensino Remoto, como as principais dificuldades e barreiras vivenciadas na formação de surdos nessa modalidade. Os autores ainda ressaltam a importância dos métodos ativos a partir da percepção visual, pois, na ausência da audição, a necessidade é suprida pela visão.

É importante ressaltar que o português é a segunda língua dos surdos, na modalidade escrita. Entretanto, muitos surdos sinalizados, não oralizados, não têm fluência para compreender o português na modalidade escrita. Além disso, para que os TILS consigam realizar seu trabalho de forma eficiente, faz-se necessário que os docentes falem de forma clara e compreensível e disponibilizem, previamente, o material que será trabalhado em aula, como slides e textos.

Tavares e colaboradores (2022) relembram que a educação é um direito constitucional para todos, o que justifica uma ação inclusiva em qualquer modalidade de ensino que atenda aos discentes e às suas necessidades educacionais específicas. Faz-se, então, necessário que os docentes tenham conhecimento sobre estratégias para intensificação da aprendizagem de surdos, por intermédio de metodologias que respeitem as particularidades da comunidade surda. Por se tratar de uma especialização em educação inclusiva, era esperado que todos os profissionais do curso tivessem tal sensibilidade para com os surdos, mas, em alguns casos, isso não acontecia. A discente 2 complementa que:

Algumas vezes também, quando os tradutores intérpretes atrasavam um pouquinho, os professores iniciavam as aulas, e eu dizia “não vai esperar os tradutores intérpretes chegarem?” Então, à vezes, eles pediam para acessar a legenda e eu não gosto de usar legenda, precisa nos respeitar enquanto pessoas surdas, e alunas do curso também e muitas vezes eu me senti desrespeitada com relação a isso [...] (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

Na vida acadêmica dos surdos, a comunicação eficiente é primordial para o bom aprendizado, a partir de práticas significativas e contextualizadas que levem em conta as diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes. É a partir do uso da linguagem que as ideias são articuladas, argumentos defendidos e opiniões emitidas (Baumel et al., 2023). Como aqui já discutido, a acessibilidade linguística para o surdo é garantida por meio do TILS. Uma legenda não substitui o trabalho desse profissional e, além disso, pode prejudicar a compreensão do discente surdo sobre o que está sendo discutido em aula. A ausência do TILS, mesmo que momentânea, também restringe o surdo em seu direito de debater e questionar, como as discentes 1 e 2 pontuam:

[...] alguns professores queriam que a aula fosse com legenda, por exemplo, aquela professora veio com a legenda, aquele aplicativo e os aplicativos eles não condiz com a realidade da tradução, a tradução ali com o intérprete é diferente, a tradução com o aplicativo ou um outro programa, ele não condiz com o que está sendo ali explicado, então na realidade não é uma tradução é só uma legenda que vai passando, mas não tem a tradução para a Libras (Discente 1 - entrevista, agosto/2024).

[...] quando utilizava os filmes do youtube que teria que ter a presença do interprete, quando alguns professores colocavam vídeo, que não tinha legenda, não tinha a tradução do interprete, os temas dos conteúdos não ficavam com tanta clareza, isso teria que ter mais apoio para nos ajudar a entender, por exemplo, teve a disciplina que a professora fez vídeo, mas não teve o interprete simultaneamente nessa disciplina, colocar legenda, mas fica difícil porque as vezes o surdo não tem uma compreensão clara do português (Discente 2 – entrevista, agosto/2024).

Português e Libras são línguas distintas. Aplicativos de legenda de vídeos e transmissões ao vivo traduzem o que está sendo dito na língua falada. No caso de aulas no Ensino Remoto, mesmo que a língua portuguesa seja a língua escrita do surdo brasileiro, algumas palavras e expressões só serão compreendidas e assimiladas com a interpretação e tradução realizadas pelo TILS. Assim, na ausência do TILS nesse processo, barreiras são construídas, dificultando a comunicação.

Bezerra e Fidalgo (2022) abordam, em seu estudo, a importância de os professores terem acesso a informações sobre a singularidade linguística do discente surdo e compreenderem o papel do TILS no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando, ainda,

que deve haver um trabalho conjunto entre o docente e a instituição de ensino para a inclusão de graduandos com alguma necessidade educacional específica.

Os docentes que não compreendem a singularidade linguística do sujeito surdo não considerarão a Libras como a primeira língua da pessoa surda, assim como não irão compreender que as línguas de sinais são capazes de expressar qualquer assunto, com léxico e gramática próprios. Essa falta de compreensão por parte dos docentes pode levar a uma crise de identidade do sujeito surdo, pois a língua de sinais é o principal instrumento que forma a identidade da comunidade surda, promovendo a interação e o pertencimento a um grupo com valores e costumes distintos.

Consoante ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas, a assimilação dos conteúdos transmitidos em sala de aula deve seguir as particularidades da sua primeira língua: a Libras, uma língua viso-motora com gramática própria. Esse processo precisa ser levado em consideração ao se preparar e ministrar aulas para discentes surdos, a exemplo da exploração de imagens e vídeos associados aos conteúdos. É importante que os docentes compreendam que o TILS realiza o processo de tradução e interpretação, permanecendo com o docente a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem.

Práticas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Remoto

A mencionada especialização teve docentes que realizaram trabalhos conscientes da diversidade encontrada em sala e procuraram promover um ensino com equidade. Vejamos a resposta das discentes entrevistadas:

Alguns professores tinham uma boa metodologia visual. Utilizavam algumas imagens, alguns, a questão do letramento visual, da alfabetização visual, letramento visual, então isso colabora, com algumas palavras, algumas contextualizações [...] (Discente 1 - entrevista, agosto/2024)

O uso dos slides, utilizando as imagens com pouco texto, eu percebia quando os intérpretes faziam as traduções e fazia o comparativo dos slides, mas quando era só texto ou só a professora falando, falando, falando eu sentia mais dificuldade. Mas, quando era os slides utilizando imagens e pouco texto, a tradução dos intérpretes simultaneamente facilitava [...] (Discente 2 - entrevista, agosto/2024).

Quando o professor usa estratégias de interação com o aluno, muita interação com o aluno, quando ele consegue sintetizar esse conteúdo, consegue fazer essa interação com aluno mesmo que seja remoto isso facilita muito para o aprendizado, agora tinha professor que era muito prolixo nas suas explicações. Mas, tinha também professor que usava de várias estratégias, mais detalhadas, com imagens [...] (Discente 3 - entrevista, agosto/2024).

As discentes surdas entrevistadas eram graduadas e possuíam domínio das duas línguas (Libras e língua portuguesa na modalidade escrita). No entanto, discursos longos dos docentes, sem associação com imagens correspondentes, dificultavam a interpretação e a tradução para a Língua de Sinais e, conseqüentemente, a aprendizagem dos surdos. Vigotsky (2022) afirma que o surdo tem a mesma capacidade cognitiva do ouvinte; o que muda é a forma como ele adquire o conhecimento.

Queiroz e colaboradores (2012), em suas pesquisas sobre a educação de surdos, inferiram que o maior desenvolvimento da aprendizagem nesse público era alcançado quando a linguagem escrita era utilizada em conjunto com outras ferramentas de apelo visual, como figuras, imagens e jogos, funcionando como pistas para uma melhor compreensão do conteúdo.

Considerando a presença de discentes diversos em sala de aula, no momento do planejamento, o docente precisa, além da seleção do conteúdo, buscar estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e realizar avaliações que considerem as diferenças. Consideramos que o planejamento deve contemplar as modalidades linguísticas e culturais de todos os presentes, por exemplo: o plano de ensino deve conter práticas que respondam às especificidades do universo oral-auditivo dos ouvintes e do viso-motor dos surdos. O planejamento educacional deve ser estudado, discutido e executado com seriedade e compromisso com as necessidades educacionais específicas apresentadas pelos discentes em sala de aula.

Conclusão

O Ensino Remoto conquistou espaço nas Instituições de Ensino no Brasil, em especial a partir da pandemia da Covid-19, principalmente nos níveis superior e técnico, por possibilitar uma formação na própria residência ou em outro local em que a pessoa se encontre, desde que tenha acesso à internet. Assim, o Ensino Remoto diminui ou elimina as barreiras geográficas e facilita o processo formativo para as pessoas que precisam conciliar trabalho e estudos.

Entretanto, pessoas surdas podem encontrar, nas pós-graduações que adotam o Ensino Remoto, a ausência de materiais didáticos visuais e bilíngues que atendam às suas necessidades educacionais específicas, tais como: vídeos em Libras, imagens, cores, entre outras formas visuais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem de pessoas

inseridas em uma cultura visual.

Outra questão importante nesse processo de ensino-aprendizagem é a ênfase no diálogo, na interação e nas discussões entre discentes surdos e ouvintes, entre docentes e discentes surdos, bem como entre docentes, TILS e discentes surdos. As interações, trocas de experiências e discussões sobre as estratégias que facilitam ou mediam o processo de ensino-aprendizagem para os surdos são fundamentais em ambientes educacionais — virtuais ou presenciais — que contam com a presença de discentes surdos.

As estratégias utilizadas no Ensino Remoto para mediar o processo de ensino-aprendizagem com discentes surdos precisam ser discutidas durante a formação inicial e continuada dos docentes. Isso porque os desafios no Ensino Remoto para surdos podem estar mais acentuados, em razão da ausência do presencial, do contato direto pelo olhar e pelas emoções transmitidas. Essas vivências só ocorrem no reencontro presencial, no tête-à-tête.

Portanto, as pós-graduações — seja na modalidade de Ensino Remoto ou presencial — que incluam pessoas surdas devem, além de realizar adequações de materiais visuais e linguisticamente compatíveis com as especificidades das línguas de sinais, adotar um planejamento educacional que enfatize o diálogo contínuo entre docentes e TILS, focando em uma didática discutida e construída com a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional.

Recomendamos que as instituições que ofertam cursos remotos ofereçam uma formação para o corpo docente sobre a singularidade linguística da pessoa surda, criem ambientes virtuais que explorem recursos visuais e disponibilizem um canal de acesso em que os discentes surdos possam interagir com TILS, os quais podem esclarecer suas dúvidas e atuar como mediadores em outras atividades.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTOS, Anabela Cruz. Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 35, n. 2, p. 332 - 355, 2022. Disponível em <http://doi.org/10.21814/rpe.21270>. Acesso em 30 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BAUMEL, Rafaella Lernerneier et al. Língua brasileira de sinais: A inclusão do surdo no ensino superior do Instituto Federal Paraná (IFPR) Campus Curitiba. **Research, Society and**

Development, [s. l.], v. 12, n. 5, p. 1 - 11, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370993974_Lingua_brasileira_de_sinais_A_inclusao_do_surdo_no_ensino_superior_do_Instituto_Federal_Parana_IFPR_Campus_Curitiba. Acesso em 1 set. 2024.

BEZERRA, Valéria da Silva; FIDALGO, Sueli Salles. Leituras sobre a (Ex)inclusão Linguística e Educacional do Aluno Surdo na Sala de Aula de Ensino Superior. **Revista Letra Magna**, São Paulo, v. 18, n. 30, p. 7 – 23. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.pp/magna/article/view/2145>. Acesso em 1 set. 2024.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147 - 172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSWgZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, Ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 15 mar. 2023.

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. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, Ano 142, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 2 abr. 2023.

BRASIL, Joelaini Martins dos Reis; CÁ, Taise Gomes dos Santos; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Estratégias de ensino e aprendizagem para surdos no Ensino Superior., **Revista Escritas do Tempo**, Marabá, v. 3, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1305>. Acesso em 2 set. 2024.

CASTRO, Fernanda G. A. Soares de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: do Império a República Velha. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v 16, n. 1, p. 192-196, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12281>. Acesso em 28 mar. 2023.

COSTA, Cibele Fernandes da; SARDAGNA, Helena Venites. Educação de Surdos: Articulando História e Legislação. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 44, p. 159-173, 2021. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/2504>. Acesso em 28 mar. 2023.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Medicalização e educação de surdos: o caso do INES por professores e alunos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 19 - 42, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5858>. Acesso em 1 abr. 2023.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli. Identidades, Culturas e Diferenças: Desafios e Perspectivas da Inclusão de Estudantes Surdos no Ensino Superior. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 28121–28137, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26663>. Acesso em 3 set. 2024.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n 246, p. 372 - 386, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5q9mgFrzMcmVxwrLRdBCZGf/abstract/?lang=pt>. Acesso em 1 abr. 2023.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista na pesquisa social**. DIDÁTICA, São Paulo, v. 26/27, p. 149 - 158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em 9 abr. 2023.

PIRES, Edna Misseno; LOPES, Raquel. Tradução/interpretação em libras: contribuições e aprendizagens do trabalho home office durante a pandemia do coronavírus - Covid- 19. **Revista observatorio de la economia latinoamericana**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1678 - 1698, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/463>. Acesso em 3 set. 2024.

QUEVEDO, Silvia Regina Pochmann de; VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vania Ribas. Ambientes virtuais de aprendizagem bilíngues para surdos em EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 13, p. 284 - 300, 2014. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/259/168>. Acesso em 1 set 2024.

QUEIROZ, Thanis Gracie Borges et al. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 913 - 930, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/K3KgsVBMzpKRpgz7JmY3jYn/>. Acesso em 22 set. 2024.

RODRIGUES, José Raimundo et al. Congresso de Paris (1900): A seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 1 - 25, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/tWRy9qH9RHS3mdk7FhjNzdJ/?lang=pt>. Acesso em 7 abr. 2023.

SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; ROCHA FILHO, João Bernardes da; VASCONCELOS, Emanuella Silveira. Educação de surdos: trajetória e perspectivas na legislação. **BOCA** - Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 73 - 89, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/957>. Acesso em 7 abr. 2023.

SILVA, Oneida Marques da; EVANGELISTA, Vanessa Alves dos Santos; SOARES, Zilma Cardoso Barros. A realidade da educação de surdos no cenário Pandêmico em duas escolas públicas da rede estadual de Guaraí. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 15, p. 1 - 12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23360>. Acesso em 6 set. 2024.

SILVA, Danielle Costa da; HERNÁNDEZ, Lorena Granja. Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de análise de política externa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 33, p. 1 - 48, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QFmq77JnT468fcBKCdh99ms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 mar. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TAVARES, Márcio Jean Fernandes et al. Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 1 - 14, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358058999_Educacao_inclusiva_no_ensino_remoto_emergencial. Acesso em 3 set. 2024.

TEIXEIRA, Cristina Simone de Sena; OLIVEIRA, Francielly da Silva; FREITAS, Inalda Maria Duarte. Educação de surdos: repressões e conquistas. **Diversitas Journal**, Maceió, v. 6, n. 2, p. 2606 - 2626, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/. Acesso em 4 abr. 2023.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba. CTIC - Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação. **NAI**: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. 2024. Disponível em: <https://nucleos.uepb.edu.br/nai/quem-somos/>. Acesso em 3 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel- PR: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022. Disponível em: <https://ebin.pub/obras-completas-tomo-cinco-fundamentos-de-defectologia-9591303610-9591303629-8459934101.html>. Acesso em 4 out. 2023.

ZILIO, Virgínia Maria; KRAEMER, Graciele Marjana. Ambiente linguístico e educação inclusiva: desafios na educação de surdos. **TEXTURA**: Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 22, n. 49, p. 64 - 81, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/forumpelainclusao/?p=667>. Acesso em 10 abr. 2023.

Sobre os autores

Cristiani Vieira Nunes

Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/EEPEI – UEPB. Licenciada em Ciências Biológicas – UEPB. Bacharela em Biomedicina – UNINASSAU. E-mail: cristianivieira.447@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1051-2690>.

Eduardo Gomes Onofre

Doutor em Sociologia- Universidade de Strasbourg (França). Docente permanente do Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – GEPEEI. E-mail: eonofre@servidor.uepb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0773-5080>.

Aline dos Santos de Maman

Professora do quadro efetivo do Departamento de Biologia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado (2006) e Doutorado (2010) em Ciências Médicas pelo departamento de Cirurgia e Anatomia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), com estágio no Instituto de Anatomia da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto/Portugal (FMUP). Pós-doutoramento no Laboratório de Neurobiologia da dor do Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP, 2012). Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). E-mail: alinedemaman@servidor.uepb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8686-8625>.

Recebido em: 10/07/2025

Aceito para publicação em: 29/09/2025