

MARIA REGINA GRANATO PIMENTA LACERDA

**PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DIÁLOGOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

L131p
2023

Lacerda, Maria Regina Granato Pimenta, 1979-

Processo de inclusão de um estudante surdo universitário na
educação superior pública: diálogos e práticas colaborativas /
Maria Regina Granato Pimenta Lacerda. – Vicos, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (160 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.109>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Estudantes surdos - Educação (Superior). 2. Educação
inclusiva. 3. Universidades e faculdades públicas. I. Santos,
Soraya Dayanna Guimarães, 1986-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.912

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552


MARIA REGINA GRANATO PIMENTA LACERDA

**PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DIÁLOGOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 13 de dezembro de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA REGINA GRANATO PIMENTA**
Data: 08/03/2024 16:49:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Regina Granato Pimenta Lacerda
Autora

Documento assinado digitalmente
 **SORAYA DAYANNA GUIMARAES SANTOS**
Data: 08/03/2024 17:01:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Soraya Dayanna Guimarães Santos
Orientadora

Dedico este trabalho de maneira especial ao estudante surdo universitário, participante desta pesquisa e a todos da comunidade surda e universitária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pelo dom da vida e abençoar em toda minha trajetória, me proporcionando trilhar esse caminho que tanto almejei e esforcei.

À minha querida orientadora, prof^ª Dr^ª Soraya Dayanna Guimarães Santos, agradeço imensamente por toda confiança, paciência, carinho, aprendizado e pelas orientações valiosas para a construção deste trabalho. Serei grata eternamente por tudo.

Aos membros da minha banca, prof^ª Dr^ª Wânia Maria Guimarães Lacerda e prof^ª Dr^ª Viviane Nunes Sarmento que trouxeram contribuições enriquecedoras e considerações importantes: Minha gratidão!

À Universidade Federal de Viçosa, sinto-me muito feliz em cursar o mestrado em uma universidade pública em que trabalho e tenho muito orgulho. Ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da UFV pela oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão de surdos no sistema educacional brasileiro. Abrir esse debate possibilita ter uma visão mais avançada sobre o tema. A todos os servidores do setor administrativo do Programa, agradeço pela esplêndida acolhida.

Aos docentes do Programa, pelos ensinamentos e momentos de estudos, diálogos, trocas de experiências e formação. Minha admiração por todos.

Aos participantes da pesquisa, o estudante surdo universitário, o docente e os tradutores e intérpretes de Libras-Português por compartilhar as suas experiências na trajetória na Educação Superior com foco na inclusão. À coordenação do curso de Engenharia Civil pela presteza e por compreender a importância desta pesquisa.

Ao meu pai Joaquim Carlos Pimenta (*In Memoriam*), me ensinou que a fé e a simplicidade são a essência na vida e fortalecem os meus dias. Ficou muito feliz quando soube da minha aprovação no mestrado, no entanto, sabia que os desafios seriam imensos, mas, ao mesmo tempo, sabia que teria força nessa caminhada. A minha mãe, Aparecida Pimenta, por tanto amor e afeto.

A minha filha Marina Granato, meu presente de Deus e amor incondicional, e ao meu marido Adriano Lacerda por estar sempre ao meu lado.

A toda minha família, de maneira especial, aos meus irmãos, Carla, Alessandro, Flaviana e Lucas pelas palavras de incentivo e reconhecimento de toda a minha dedicação.

Aos sobrinhos Gabriel, Ana Clara, Lívia, Rafaela, Arthur e Bella, minha alegria. A minha cunhada Fabiana Lacerda pelos momentos de descontração e atenção a mim dedicado.

Aos meus amigos, em especial, a Marianna Ribeiro, que me incentivou a participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV, sempre presente, tanto nos momentos felizes quanto difíceis. Muito grata pelo apoio e carinho.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente a Cíntia, Márcio, Samara, Drielle, Matheus Modesto que conquistei ao longo do curso, agradeço por tantas trocas e estudos coletivamente.

Aos colegas de trabalho da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa, meu muito obrigada pela força e por vivenciar tantas experiências juntos, a cada semestre, uma nova experiência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que contribui para a formação de pesquisadores e profissionais da Educação no Brasil.

Agradeço imensamente a cada um que faz parte da minha história de vida, enorme privilégio e gratidão, e aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

*“Sozinhos, pouco podemos fazer; juntos,
podemos fazer muito”
(Helen Keller)*

RESUMO

LACERDA, Maria Regina Granato Pimenta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2023. **Processo de inclusão de um estudante surdo universitário na educação superior pública: diálogos e práticas colaborativas.** Orientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

O presente estudo objetivou analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no processo formativo em um curso da Engenharia Civil, a partir de diálogos com ele e os profissionais que atuam diretamente em sala de aula pelos caminhos da prática colaborativa em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira. A pesquisa empírica foi realizada na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” por meio da mediação estabelecida em sala de aula com um estudante surdo universitário, um docente universitário e a equipe dos tradutores e intérpretes de Libras - Português no decorrer do primeiro semestre de 2022. A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa, utilizamos um conjunto de instrumentos na produção dos dados: entrevista semiestruturada, observação participante e a técnica de Autoconfrontação Simples de Yves Clot (2010). Para análise dos dados, baseamo-nos na teoria de análise de conteúdo de Bardin (2016) conforme as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. Os resultados da análise emergiram em quatro artigos empíricos centrais: “Reflexões de um Docente Universitário do curso de Engenharia Civil sobre a aprendizagem do Estudante Surdo Universitário”; “Trajetória escolar e acadêmica de um Estudante Surdo Universitário no Curso de Engenharia Civil”; “Um olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português sobre o processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública” e “Autoconfrontação Colaborativa com um Docente do Curso de Engenharia Civil: Estratégias e Recursos Didáticos para o Estudante Surdo Universitário”. Ao adentrarmos o universo cultural do estudante surdo sobre a trajetória escolar e acadêmica no contexto atual, constatamos desafios e avanços no que tange aos aspectos políticos, linguísticos, culturais, pedagógicos e sociais em sua formação. No ambiente escolar, podemos salientar a ausência do ensino de Libras, o aprendizado tardio do Português escrito como segunda língua, a carência de tradutores e intérpretes de Libras-Português e os recursos didáticos incoerentes às necessidades do estudante. Na academia, constatamos movimentos internos decisivos para garantir as ações de acessibilidades, tais como: a disponibilização do tradutor e intérprete de Libras-Português, a mobilidade intercampi que deu mais segurança ao estudante para permanecer na universidade,

a oferta de monitores inclusivos, bolsa de monitoria para o estudante surdo universitário, a fim de convencionar os termos técnicos da área de Engenharia Civil em Libras em razão da carência de sinais científicos em Libras, além de bolsa de alimentação e moradia. Inferimos que a convivência em sala de aula com o estudante surdo universitário foi imprescindível e, a partir dessa interação, tornaram-se necessárias novas compreensões e práticas inclusivas. Portanto, ficou evidente nesta pesquisa que o trabalho empreendido em conjunto demanda um ambiente colaborativo de oportunização do diálogo entre os pares, cuidado com o outro e conhecimentos diversos para atingir o objetivo em comum que é a inclusão e a aprendizagem do estudante surdo universitário. Concluímos que a proposta colaborativa e dialógica na pesquisa possibilitou reflexões e apropriação de conhecimentos de forma conjunta no que diz respeito ao processo de inclusão de um estudante surdo universitário na Educação Superior pública.

Palavras-chave: Estudante Surdo Universitário. Inclusão. Diálogo. Prática Colaborativa.

ABSTRACT

LACERDA, Maria Regina Granato Pimenta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June 2023. **Process of including a deaf student in public higher education: dialogues and collaborative practices.** Adviser: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

The present study aimed to analyze the inclusion of a deaf university student in the training process in a Civil Engineering course, based on dialogues with him and professionals who work directly in the classroom through the paths of collaborative practice at a federal university in the Zona da Mata Mineira. The empirical research was carried out in the discipline “Reinforced Concrete Buildings” through mediation established in the classroom with a deaf university student, a university professor, and the team of Libras - Portuguese translators and interpreters during the first semester of 2022. The approach of this study is qualitative, we used a set of instruments to produce data: semi-structured interviews, participant observation, Yves Clot's Simple Self-Confrontation technique (2010). For data analysis, we based ourselves on Bardin's content analysis theory (2016) according to the stages of pre-analysis, material exploration, data treatment, and interpretation. The results of the analysis emerged in four central empirical articles: “Reflections of a University Professor of the Civil Engineering Course on the Learning of Deaf University Students”; “School and academic trajectory of a Deaf University Student in the Civil Engineering Course”; “A look from Libras-Portuguese Translators and Interpreters on the process of Inclusion of a Deaf University Student in Public Higher Education” and “Collaborative Self-Confrontation with a Professor of the Civil Engineering Course: Strategies and Teaching Resources for the Deaf University Student”. When we enter the cultural universe of deaf students regarding their school and academic trajectory in the current context, we see challenges and advances regarding the political, linguistic, cultural, pedagogical, and social aspects of their education. In the school environment, we can highlight the absence of Libras teaching, the late learning of written Portuguese as a second language, the lack of Libras-Portuguese translators and interpreters, and teaching resources that are inconsistent with the student's needs. In academia, we saw decisive internal movements to guarantee accessibility actions, such as the provision of a Libras-Portuguese translator and interpreter, intercampus mobility that gave students more security to remain at the university, the offer of inclusive monitors, scholarship monitoring for deaf university students, to agree on technical terms in the area of Civil

Engineering in Libras due to the lack of scientific signs in Libras, in addition to food and housing grants. We infer that coexistence in the classroom with deaf university students was essential and, from this interaction, new understandings and inclusive practices became necessary. Therefore, it was evident in this research that the work undertaken together demands a collaborative environment that provides opportunities for dialogue between peers, care for others, and diverse knowledge to achieve the common objective, which is the inclusion and learning of deaf university students. We concluded that the collaborative and dialogical proposal in the research enabled reflections and the appropriation of knowledge jointly about the process of inclusion of a deaf university student in public Higher Education.

Keywords: Deaf University Student. Inclusion. Dialogue. Collaborative Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes Surdos Matriculados em cursos de graduação na Educação Superior..	21
Quadro 2 - Estudantes Surdos que defenderam o Trabalho de Conclusão na Graduação e Pós-Graduação em Libras.....	28
Quadro 3 - Estudos selecionados conforme as temáticas propostas para análise.....	32
Quadro 4 - Licenciaturas nos três campi Araras, Sorocaba e São Carlos.....	33
Quadro 5 - Sínteses dos estudos desenvolvidos.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ASSI - Ampliação Sonora Individual
ACS - Autoconfrontação Simples
ACC - Autoconfrontação Cruzada
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)
FENAPAS - Federação Nacional de Pais e Amigos dos Surdos
IC - Implante Coclear
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PER - Período Especial Remoto
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Viçosa
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PHT - Período Híbrido de Transição
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS - Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação
TILSP - Tradutor e Intérprete de Libras- Português
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Objetivo Geral.....	19
1.2. Objetivos Específicos.....	19
1.3. Estrutura da Dissertação.....	19
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1. Inclusão do Estudante Surdo na Educação Superior Pública no Brasil.....	22
2.2. Formação e Prática Pedagógica Docente na Educação Superior Pública na Perspectiva Inclusiva.....	32
2.3. Autoconfrontação Simples e as Contribuições na Formação de Docentes na Educação Superior.....	37
3. METODOLOGIA.....	41
3.1. Procedimentos Científicos.....	41
3.1.1. Modelo da dissertação.....	41
3.1.2. Método.....	41
3.1.3. A Instituição e os Participantes da Pesquisa.....	42
3.1.4. Instrumentos e técnicas para a produção de dados.....	44
3.1.5. Procedimentos para produção de dados.....	46
3.1.5.1. Entrevista.....	46
3.1.5.2. Observação participante.....	47
3.1.5.3. Autoconfrontação Simples.....	48
3.1.6. Procedimentos de análise dos dados.....	49
4. ESTUDO EMPÍRICO I – REFLEXÕES DE UM DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO.....	53
5. ESTUDO EMPÍRICO II – TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DE UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL.....	68
6. ESTUDO EMPÍRICO III – UM OLHAR DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PARA A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.....	90

7. ESTUDO EMPÍRICO IV – AUTOCONFRONTAÇÃO COLABORATIVA COM UM DOCENTE DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO.....	107
8. CONCLUSÕES.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE I.....	143
APÊNDICE II.....	145
APÊNDICE III.....	147
ANEXO I.....	149
ANEXO II.....	150

1. INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória como tradutora e intérprete de Libras-Português em 2011 na Educação Básica quando atuei na rede estadual de ensino em Ponte Nova, estado de Minas Gerais. Em 2012, fui contratada por uma faculdade privada como tradutora e intérprete para atuar no curso de Pedagogia. Em 2013, depois de prestar concurso para a Universidade Federal de Viçosa (UFV), fui aprovada e convocada em 2014. Desde então, atuo no campo educacional e realizo a mediação linguística Libras-Português entre surdos e ouvintes, experiência que tem me proporcionado conhecimentos distintos para essa importante área do conhecimento.

A universidade possibilitou uma série de experiências que também me permitiram refletir sobre possíveis caminhos de pesquisa. Entre 2015 e 2017, tive a oportunidade de participar como colaboradora do projeto de extensão “Alfabetização e Letramento” proposto pelo núcleo de acessibilidade da universidade, com uma equipe multidisciplinar. O objetivo era discutir ações com ênfase na aprendizagem de uma estudante surda na Educação Superior. Em 2017, participei do projeto de extensão “Experiência Inovadora” formulado pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, por meio de uma equipe multidisciplinar, cujo propósito era a inclusão para o estudante surdo no que tange aos materiais didáticos em Libras-Português, através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICS), ou seja, videoaulas com animações gráficas e acessíveis em Libras, para as disciplinas de Geologia de Engenharia, de Projeto Geométrico de Estradas e Transportes do curso de Engenharia Civil.

A motivação para a realização desta dissertação surgiu a partir das experiências vivenciadas em sala de aula como tradutora e intérprete de Libras-Português em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira e partiu também da importância de se discutir as ações que potencializam a inclusão do estudante surdo no contexto universitário, bem como os desafios e os avanços em seu percurso acadêmico na atualidade.

Em 2021, ingressei no mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), fato que possibilitou aprofundar aprendizados sobre a educação de surdos na perspectiva da Educação Superior Inclusiva e, a partir disso, desenvolvi a pesquisa sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário na Educação Superior pública.

No contexto sala de aula, o docente tem papel de mediador entre o conhecimento associado às práticas pedagógicas; o tradutor e intérprete realiza a mediação linguística (Libras e Português) no acesso às informações e aos conhecimentos; e o estudante surdo universitário atua no processo de construção de conhecimentos dos conteúdos curriculares. Nesse ponto, observa-se o quanto é significativo entender a mediação de conhecimentos a partir do contexto cultural e linguístico do estudante surdo, pois abarca a heterogeneidade das identidades¹ surdas.

Assim, ao longo das vivências, na mediação de aprendizagem em sala de aula inclusiva, no Ensino Superior, surgiram os seguintes questionamentos: Como foi a experiência do estudante surdo na trajetória escolar e acadêmica? Quais as ações e as perspectivas do docente ao lecionar para o estudante surdo no contexto universitário? Quais estratégias e práticas utilizadas pelos tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula para a inclusão do estudante surdo na Educação Superior? Para responder a essas questões norteadoras para o desenvolvimento deste estudo, apresentaremos discussões de estudos atuais sobre a inclusão de estudantes surdos universitários a partir de fundamentos teóricos de vivências no percurso acadêmico.

Diante destes questionamentos, trazemos o estudo de Almeida (2018) que analisou a trajetória de egressos surdos universitários e detalhou as experiências desses jovens quanto ao processo de escolarização, cujo resultado evidenciou histórias marcadas por exclusão no passado e que refletem no presente, além de sentimentos de tristezas devido às lacunas na acessibilidade. A autora pontuou ainda que, ao chegar à universidade, alguns estudantes surdos permanecem e outros desistem do estudo.

Observa-se que a realidade, na prática, demonstra o quão necessário é investir em condições de igualdade entre grupos sociais. De acordo com a Lei nº 10.426 de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão do surdo, cabendo aos serviços públicos apoiar o uso e a expansão da língua, uma das conquistas da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002). Com a implementação de medidas através do Decreto nº 5.626 de 2005 que visa assegurar a inserção da Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras para o ensino de Libras na etapa final do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior, a formação de professores, os serviços de tradução e interpretação em Libras e Língua Portuguesa, o ensino da Língua

¹ Carvalho e Campello (2022) realizaram um estudo teórico, cujo resultado mostra a existência de quatorze identidades surdas diferentes.

Portuguesa de maneira escrita como segunda língua, a formação para o tradutor e intérprete de Libras - Português, dentre outros com base nesta legislação.

Nesse sentido, Ansay (2009) salienta que o estudante surdo que ingressou na universidade percorreu um árduo caminho, ou seja, estar na universidade não foi fácil. A autora destacou a falta de tradutores e intérpretes de Libras-Português e o desconhecimento acerca da metodologia de ensino para a prática pedagógica em sala de aula, assim como filmes sem legendas, materiais didáticos sem apoio visual, apresentação de slides em sala escura, assim como demais situações que expõem o alargamento da condição de desigualdade que se instala no cotidiano escolar e acadêmico.

Campello (2008), Cruz e Pinheiro (2020) reforçam a necessidade de explorar os recursos visuais de maneira acessível no processo de ensino aprendizagem para o estudante surdo com foco na construção de sentidos. As autoras enfatizam ainda que, os signos visuais (imagens, desenhos, objetos etc.) transmitem informações, no entanto, é preciso que seja adequado, coerente e dialogue com o contexto.

Configura-se, dessa forma, a importância de ações de acessibilidade, desenvolver estratégias pedagógicas e o uso de recursos didáticos condizentes às especificidades linguísticas e culturais para o estudante surdo, com garantia de acesso ao conteúdo abordado e a discussão em sala de aula, com foco no desenvolvimento acadêmico (Silva et al., 2020). Portanto, a presença do estudante surdo na universidade traz novas perspectivas e compreensões para a prática em sala de aula no processo inclusivo através da interação estabelecida entre docente universitário e os tradutores e intérpretes de Libras-Português.

Nesse sentido, adentrar ao universo cultural na trajetória escolar e acadêmica sob o olhar do estudante surdo universitário é imprescindível e necessário, como também as experiências dos profissionais docentes universitários e dos tradutores e intérpretes de Libras-Português a fim de entender o processo de inclusão do estudante surdo no contexto universitário, a partir dos recursos, estratégias, metodologias e formação acadêmica. Por essa razão, este trabalho se faz relevante pelo fato de se dar na Educação Superior, em um curso de Engenharia Civil e pouco frequentado por surdos.

Este estudo traz como contribuições às reflexões sobre as ações que visam promover o conhecimento que subsidia a prática no ensino e aprendizagem para o estudante surdo universitário, os aspectos que envolvem condições de acesso e permanência. Sob este viés, a questão problematizadora que embasa nossa pesquisa é: Como se dá o processo de inclusão de

um estudante surdo na Educação Superior Pública, considerando diálogos e práticas colaborativas? Portanto, para aprofundar nas discussões traçadas e responder a esse problema de pesquisa, apresentaremos os seguintes objetivos deste estudo:

1.1. Objetivo Geral

Analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no processo formativo em um curso da Engenharia Civil a partir de diálogos com ele e os profissionais que atuam diretamente em sala de aula por meio dos caminhos da prática colaborativa na Educação Superior pública.

1.2. Objetivos Específicos

- Analisar as reflexões de um docente universitário sobre o processo de aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil, em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira;
- Compreender como se deu a trajetória escolar e acadêmica do estudante surdo universitário, a experiência em sua trajetória formativa, considerando a perspectiva inclusiva;
- Investigar o processo de inclusão do estudante surdo universitário a partir do olhar dos tradutores e intérpretes de Libras que atuam na universidade, por meio das experiências no processo de interpretação nas modalidades de línguas - Língua Portuguesa e Libras em sala de aula;
- Dialogar de forma colaborativa com um docente do Curso de Engenharia Civil sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, através da técnica de Autoconfrontação Simples.

1.3. Estrutura da Dissertação

Esta dissertação foi estruturada a partir do **modelo escandinavo**, ou seja, no formato de artigos científicos conforme os objetivos deste estudo, e serão submetidos para publicação

em livros, congressos e/ou revistas, na área específica. A estrutura organizacional nesta dissertação foi constituída da seguinte forma: a **primeira parte** remete ao tópico introdutório, a **segunda parte** concentra a revisão de literatura, dividida em três tópicos:

Tópico 1: *Inclusão do estudante surdo na Educação Superior Pública no Brasil*, que discutiu os estudos sobre a inclusão de estudantes surdos na Educação Superior pública e, depois, apresentou um histórico sobre a inclusão, além de medidas governamentais que garantem o acesso e a permanência na universidade.

Tópico 2: *Formação e prática pedagógica docente na Educação Superior pública na perspectiva inclusiva* que abordou as estruturas curriculares dos cursos de formação docente voltados à educação de estudantes surdos, como também as experiências dos docentes universitários quanto à formação e à prática pedagógica para inclusão de estudantes surdos na Educação Superior.

Tópico 3: *Autoconfrontação Simples e as contribuições na formação de docentes na Educação Superior* que discorreu sobre a técnica de autoconfrontação e os estudos que utilizaram esse referencial teórico/metodológico para a formação continuada dos docentes universitários.

A **terceira parte** refere-se ao percurso metodológico com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, ao possibilitar o levantamento de campo de experiências dos participantes desta pesquisa através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e o método de Autoconfrontação Simples. Ademais, foram detalhados o local e os participantes, bem como os procedimentos para a coleta de dados, e posteriormente, a interpretação e a análise de conteúdo dos dados coletados neste estudo.

A **quarta parte** delineou os resultados dos dados desta pesquisa que emergiu em quatro estudos empíricos no formato de artigos científicos conforme as temáticas a seguir:

Estudo Empírico 1 - *Reflexões de um Docente Universitário do curso de Engenharia Civil sobre a aprendizagem do Estudante Surdo Universitário*: análise dos saberes experienciais de um docente universitário acerca do processo de inclusão no contexto da sala de aula na Educação Superior pública.

Estudo Empírico 2 - *Trajetória escolar e acadêmica de um Estudante Surdo Universitário no Curso de Engenharia Civil*: compreensão sobre o processo de inclusão de um estudante surdo na escolarização e no meio acadêmico através da narrativa sobre as experiências vivenciadas pelo estudante.

Estudo Empírico 3 - *Um olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras sobre a Inclusão de um Estudante Surdo na Educação Superior Pública*: análise do processo de inclusão de um estudante surdo no curso de Engenharia Civil mediante as experiências com ênfase na atividade de interpretação de Língua Portuguesa para Libras, em sala de aula, no contexto universitário.

Estudo Empírico 4 - *Autoconfrontação Colaborativa com um Docente do Curso de Engenharia Civil: Estratégias e Recursos Didáticos para o Estudante Surdo Universitário*: discussão sobre o processo de inclusão no ensino e aprendizagem de um estudante surdo universitário por meio do diálogo e de práticas colaborativas com o docente universitário.

A última parte remete às considerações finais nas quais contextualizamos os resultados realizados dos estudos empíricos conforme o problema de pesquisa. Portanto, convidamos a você, leitor, a mergulhar e refletir sobre o universo cultural na educação de surdos, mais especificamente, na Educação Superior, através de experiências que serão apresentadas neste estudo que podem trazer contribuições, novas perspectivas e se inspirar em outras possibilidades de aprofundamentos. Por fim, as referências, anexos e os apêndices.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Inclusão do Estudante Surdo na Educação Superior Pública no Brasil

Ao revisitar brevemente o passado, nas duas últimas décadas aumentaram as articulações políticas e a militância das pessoas com deficiência com foco na luta pelo direito de exercer a cidadania, defendendo sua emancipação e inclusão social em debates globais. Esses diálogos refletiam duas perspectivas contrastantes sobre o assunto: a visão médica e a visão social.

A perspectiva médica parte do fenômeno biológico cuja concepção inerente refere-se ao corpo com lesão, de incapacidade física e psicológica e, a medida para lidar com a deficiência, nessa visão, compreende a recuperação e o tratamento médico. Em contrapartida, o modelo social da deficiência orienta a prática e muda os paradigmas com relação às pessoas com deficiência de modo a romper os estigmas e a exclusão social (Diniz, 2007).

Ao longo da história da educação, houve transformações fundamentais nas concepções sobre deficiência e na garantia de direitos. Esse processo de mudança emergiu uma reorganização do sistema educacional em direção a um modelo inclusivo que teve início na década de 1990. Essas mudanças resultaram em avanços notáveis na democratização do acesso às instituições de ensino regulares, abrindo novos horizontes para a educação.

Nesta perspectiva, constata-se um aumento gradativo referente ao ingresso de pessoas surdas nas universidades brasileiras ao longo dos últimos anos. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP) apresentam o número das matrículas de estudantes surdos nos cursos de graduação, tanto em instituições públicas como em privadas, como é possível verificar no quadro 1:

Quadro 1 - Estudantes Surdos Matriculados em cursos de graduação na Educação Superior

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Matrículas	1.649	1.738	944	2.235	2.556	2.758	2.592

Fonte: INEP (2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021).

A partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é possível observar que, no ano de 2015, 2016, 2018, 2019 e 2020, houve um aumento de 1.109 matrículas no decorrer de cinco anos, ou seja, um acréscimo pouco

expressivo frente às políticas de democratização no acesso à universidade. Já em 2017 e 2021 observa-se uma queda de matrículas de estudantes surdos na graduação. Apesar de reconhecer a importância das políticas públicas de inclusão que foram adotadas no Brasil para a universalização do acesso à educação, ainda há muitas dificuldades na promoção de ações que viabilizem a permanência nas instituições de ensino regulares.

Diante do exposto, apresentaremos alguns documentos acerca da trajetória da educação inclusiva, as normas as quais foram promulgadas e os impactos no sistema de ensino brasileiro. Em primeiro, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e estimulou debates na sociedade, levando à criação de novas leis. O artigo 208, por exemplo, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente dentro do ensino regular, sendo instituído para “atender às necessidades específicas” e adequar o ensino conforme as mudanças necessárias (Brasil, 1988).

A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o “apoio às pessoas portadoras² de deficiência” e sua devida integração social. A criação dessa legislação dá um importante passo na implementação daquilo que foi previsto na Constituição Federal, pois prevê a criação da coordenadoria para a integração de pessoas com deficiência, instrumento executivo ligado ao Ministério da Educação cujo propósito era o de garantir a efetividade de políticas públicas como a matrícula compulsória de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Além disso, torna obrigatório ao sistema educacional garantir o ensino em todos os níveis escolares, desde a alfabetização até o então 2º grau (Brasil, 1989).

Como parte importante dessa lei, a inserção da Educação Especial como modalidade no sistema educacional brasileiro, uma política pública que, dentre tantas questões importantes à época, prevê também a habilitação e reabilitação dos profissionais da educação, mudanças nos currículos, além de etapas e exigências para diplomação deles.

Por isso, um marco importante para a garantia das leis acontece com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). A lei nº 8069/90 reforça a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com deficiência em instituições de ensino comum, estabelecendo, dessa forma, para que o direito seja “respeitado, protegido e

² Identificamos em algumas leis o termo “Pessoas portadoras de deficiência”. Atualmente, o termo utilizado é “Pessoa com deficiência” conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na ONU (Brasil, 2009).

assegurado” a todas as crianças e adolescentes, independente das condições econômicas, sociais e culturais.

Podemos salientar a resolução da Conferência Mundial de Educação para todos (1990) que traz princípios fundamentais articulados e difundidos entre todas as nações e que trata de novas ações e metas no compromisso com a educação para o desenvolvimento de todos no decorrer da vida (Unesco, 1990).

Outro marco crucial foi a política educacional que surgiu em 1994, quando, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, discutiu-se a necessidade de estabelecer direcionamentos para políticas inclusivas. Assim, os países participantes, dentre eles o Brasil, assinaram a Declaração de Salamanca, documento que reforça o direito à educação inclusiva, estabelecendo parâmetros em prol de condições de igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno do estudante com deficiência na rede regular de ensino (Unesco, 1994).

Com a criação da lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a então comemorada Lei Darcy Ribeiro, entra em vigor para normatizar e determinar a organização em todos os níveis de ensino, especialmente o artigo 58 que estabelece o oferecimento da Educação Especial preferencialmente na rede regular e a inserção do serviço de apoio educacional conforme a especificidade de cada estudante, uma política de Estado a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

Em 2001, as diretrizes e metas acerca do Plano Nacional de Educação reforçam o que o texto constitucional previa desde o final da década de 1980, a integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular e que a LDBEN (1996) também enfatizou. No entanto, dentre as metas, deve-se destaque à meta 11 “implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, **sempre que possível**, para seus familiares e para o pessoal da unidade” (grifo nosso). Tal proposição, ainda que necessária para um contexto de anos de apagamento do estudante surdo no sistema educacional, permanece muito aquém do ponto de vista da inclusão, visto que inclusão é garantir igualdade de oportunidades e acesso a recursos, participação e contribuição em todos os aspectos da vida social, econômica, cultural e política. Desse modo, ao limitar o acesso do ensino de Libras apenas para o estudante surdo, colocando como possibilidade ensinar aos familiares e às pessoas da unidade de ensino o aprendizado dessa segunda língua, mantém-se o estudante no silenciamento de sua condição humana (Brasil, 2001).

Destaca-se também a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência cujo objetivo é o de assegurar medidas para eliminar quaisquer formas de discriminação e promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2001).

Outro marco relevante refere-se à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento com princípios que visa promover a liberdade, a acessibilidade, proteger a dignidade e garantir o direito humano à educação e à interação social através de um sistema educacional inclusivo no mundo, reconhecendo a diversidade e os potenciais das pessoas com deficiência, com o Brasil aderindo como signatário, conforme estabelece no Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009). Além disso, esse documento trouxe uma inserção sócio-antropológica em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Ele fortalece as instituições, porém rompe o padrão de só se pensar acerca da deficiência e traz os diversos aspectos da diferença.

Isso significa que as políticas previstas nos documentos que foram ratificados internacionalmente possuem o mesmo status normativo que nos demais países participantes da convenção, reafirmando o compromisso com o direito à educação e à inclusão. Esse fato marca uma transformação significativa na maneira como a sociedade compreende-se sobre a deficiência, agora considerada uma questão social. Além disso, destaca a necessidade de superar as barreiras que impedem a participação plena e o desenvolvimento das diversas potencialidades humanas.

Ainda no contexto de avanços significativos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva de 2008 teve como objetivo assegurar a inclusão e orientar os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, no reconhecimento das diferenças e o direito à participação plena, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino no processo de transformação (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, conhecida também como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, trouxe diversos avanços importantes na política de inclusão e na cidadania, determina o direito a condições de igualdade, sobretudo no acesso e permanência à educação conforme as necessidades específicas individuais, além da eliminação de quaisquer barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, urbanísticas, que impeça a participação social plena da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Um movimento que se destaca nessa historicização é o protagonismo dos movimentos surdos no Brasil cujo início se deu na década de 1980 e ganhou forças a partir da década de 1990 com ativistas filiados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e à Federação Nacional de Pais e Amigos dos Surdos (Fenapas) em prol dos direitos humanos, sociais e linguísticos, em razão da não aceitação do uso da Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação e identidade social em um dado momento na história da educação dos surdos.

As lutas tiveram como resultado a criação de um projeto de lei para a emancipação da Língua de Sinais pelo Congresso Nacional, com tramitação entre os anos de 1990 e 2002 (Brito, 2016). Os movimentos surdos manifestaram e reivindicaram o respeito à diferença linguística por entenderem que a Língua de Sinais é uma língua de instrução das pessoas surdas, pois possibilita a comunicação, a relação social, a visibilidade e a equiparação de oportunidades na educação e no mundo (Medeiros, 2021).

Neste sentido, todas essas movimentações sociais e políticas instituíram ações na luta contra as desigualdades sociais, fortalecendo o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de expressão e comunicação das pessoas surdas pela Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), marco histórico na educação dos surdos no país. Por conseguinte, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamentou a Lei de Libras. Este decreto estabelece que as instituições federais de ensino assegurem as condições e adequações na acessibilidade linguística e educacional das pessoas surdas nos processos seletivos, nas atividades acadêmicas, no atendimento educacional especializado, na atuação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa nos espaços educacionais e públicos (Brasil, 2005).

Nesse período, outras medidas foram estabelecidas de maneira a garantir a acessibilidade de acesso e permanência na Educação Superior, nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, tais como o Aviso Circular nº277 de 1996, documento encaminhado aos reitores das universidades com orientações sobre as ações de acessibilidade pedagógica, recursos humanos, materiais didáticos e equipamentos acessíveis e necessários para a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior (Souza, 1996); a Lei de Cotas nº 13.409 de 2016 altera a Lei nº 12.711 de 2012 e implementa a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino conforme critérios estabelecidos (Brasil, 2016); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, este

último com o objetivo aumentar as vagas nos cursos de graduação, expandir os cursos noturnos, mudanças pedagógicas e redução da evasão (Brasil, 2007). Além disso, o Plano Nacional de Assistência Estudantil que visa garantir a permanência dos estudantes na universidade através de bolsas de moradia, auxílio-alimentação, políticas de saúde, dentre outras (Brasil, 2010).

Neste segmento, para efetivar as ações de acessibilidades nas universidades, em 2005, o Ministério da Educação criou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), a partir dele foi publicado um documento orientador com objetivo de apoiar projetos na criação de núcleos de acessibilidade para o atendimento educacional especializado nas instituições de ensino federais, a fim de promover apoio educacional, pedagógico, comunicacional, estrutural, tecnologia assistiva e atitudinal na inclusão de estudantes da Educação Especial.

Ao tomar como questões de análise e reflexão mediante as estatísticas e os possíveis indicadores entre a normatização e a legitimação dos núcleos de acessibilidade, Cabral e Melo (2017) afirmam que, atualmente, o Brasil tem 62 universidades federais nas cinco regiões brasileiras, dentre essas, 54 universidades (87%) possuem núcleo de acessibilidade, sendo 17 núcleos de acessibilidade na região Sudeste (31%), 12 na região Nordeste (22%), 10 na região Norte (19%), 10 na região Sul (19%) e 5 no Centro Oeste (9%). A partir de 2010, cerca de 60% das instituições implementaram o Programa Incluir.

Evidencia-se o quanto é recente a consolidação de núcleos de acessibilidade que fomentam ações e planejamentos institucionais relativos à promoção da acessibilidade e no apoio educacional aos estudantes com deficiência. O Decreto nº 7.611 de 2011 reforça a necessidade desse atendimento educacional especializado aos estudantes por meio da criação de núcleos de acessibilidade e a estruturação desses núcleos, a fim de eliminar barreiras que interferem no processo de formação e na inclusão (Brasil, 2011). Porém, pode-se dizer que a implantação do núcleo de acessibilidade e os serviços de apoio aos estudantes com deficiência nas instituições públicas brasileiras podem variar de uma instituição para outra (Castro; Almeida, 2014).

Com intuito de contextualizar as ações desenvolvidas e as políticas institucionais na inclusão do estudante surdo nas universidades federais brasileiras, com ênfase nas experiências que vêm sendo realizadas na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se o estudo de Melo e Araújo (2018) que socializam algumas ações do núcleo de acessibilidade da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo início se deu em 2010. O primeiro passo no atendimento do núcleo de acessibilidade na UFRN é a realização da entrevista inicial com o estudante e, conforme a necessidade individual, são planejadas as atividades de apoio pedagógico e social, como exemplo, os serviços prestados no Laboratório de Acessibilidade na biblioteca com foco na adequação dos materiais em diferentes formatos e acessíveis, atuação de Tradutores e Intérpretes de Libras, tutores, bolsistas, cursos de capacitação e produção de livros para docentes, recursos de tecnologia assistiva, bolsas de acessibilidade que auxiliam nas despesas da permanência estudantil, entre outros.

Outra pesquisa realizada por Bruno (2019) pontua algumas ações e estratégias desenvolvidas no núcleo de acessibilidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ao todo são 21 estudantes surdos matriculados nos diversos cursos. Destacam-se, neste caso, as experiências positivas relativas à inclusão educacional, entre elas, a reformulação no plano pedagógico com adoção do Português como segunda Língua, currículo flexível, projetos para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Informática, oferta de disciplinas na área de formação profissional, assistência estudantil e a criação do Laboratório de Acessibilidade de Práticas Inclusivas. Segundo a autora, há, também, outras conquistas importantes como a implementação do curso Letras-Libras, a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas, a inserção de duas disciplinas na grade curricular do Programa de Mestrado em Educação, sendo uma referente a políticas públicas de inclusão e a outra sobre Educação Especial, ambas com o foco na formação docente pesquisador voltadas para educação inclusiva, entre outras atividades.

Observam-se nestes estudos apresentados, que as experiências e as mudanças ocorridas foram multifacetadas e fundamentais no acesso e permanência do estudante surdo na Educação Superior, no entanto, há a necessidade de investimentos contínuos, engajamento de toda a comunidade universitária para que as ações em relação à cultura surda e o direito linguístico se efetivem de fato conforme as necessidades de cada educando.

Como medida de acessibilidade, em 2017, foi criada a videoprova em Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para os candidatos surdos, avaliação que possibilita o acesso às universidades nos cursos de graduação. Logo depois, em 2018, a plataforma do Enem se tornou acessível em Libras para o acesso às informações pertinentes ao edital, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep), tendo como foco a acessibilidade linguística nos espaços educacionais e virtuais por meio dos recursos tecnológicos (Inep, 2020).

Os profissionais tradutores e intérpretes realizam a mediação no par linguístico Libras - Português nos processos seletivos e nas atividades acadêmicas e institucionais para acesso às informações e conhecimentos, portanto, as instituições federais de ensino superior devem inserir dentre seus quadros este profissional para exercer sua função e realizar a comunicação entre surdos e ouvintes conforme o Decreto 5.626 (Brasil, 2005). Assim, a atividade de tradução e interpretação em Libras-Português acontece de diversas formas na Educação Superior, como em aulas regulares, monitorias, provas, eventos, apresentação de trabalhos de conclusão de curso, palestras, vídeos institucionais, entre outras atividades.

Dentre as atividades de tradução e interpretação em Libras-Português na universidade, podemos destacar também, os trabalhos de conclusão de curso defendidos pelos estudantes surdos em Libras nas universidades federais. O trabalho final é uma das atividades acadêmicas realizadas ao longo do curso para a formação na graduação e pós-graduação e entregue nas versões: Língua Portuguesa de maneira escrita e/ou em Língua Brasileira de Sinais (videoregistro) pelos próprios estudantes surdos, conforme previsto em lei, a priorização linguística no inciso VII do artigo 14 do Decreto 5.626, de 2005: desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. Com base neste dado, o quadro 2 destaca algumas pesquisas:

Quadro 2 - Estudantes Surdos que defenderam o Trabalho de Conclusão na Graduação e Pós-Graduação em Libras

Ano	Curso	Título da Pesquisa	Endereço Eletrônico
2018	Mestrado em Letras e Linguística	Uma análise sobre a pessoa surda	https://ufal.br/ufal/noticias/2018/9/ufal-abre-as-portas-para-a-inclusao-de-pessoas-surdas-na-educacao#:~:text=A%20defesa%20da%20disserta%C3%A7%C3%A3o%2C%20em,de%20Santa%20Catarina%20(UFSC)
2019	Pedagogia	Ensino de Matemática para Estudantes Surdos dos Anos Iniciais	http://www.ufopa.edu.br/comunicacao/comunica/jornalismo/ufopa-na-midia-2/2019/junho/primeiro-aluno-surdo-da-ufopa-conclui-

			<u>graduacao-em-pedagogia-apresentando-tcc-em-libras-1/</u>
2019	Mestrado em Letras e Literatura	Marcadores Prosódicas da Libras: o papel das expressões corporais	<u>https://ufal.br/ufal/noticias/2019/3/ufal-tem-a-primeira-mulher-surda-a-defender-mestrado-em-alagoas</u> <u>https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/5869/1/Marcadores%20pros%C3%B3dicos%20da%20libras%20o%20papel%20das%20express%C3%B5es%20corporais.pdf</u>
2021	Licenciatura em Educação do Campo	A criação de Glossário em Libras na área da Educação do Campo: a importância da criação dos sinais-termos para as Ciências da Natureza	<u>https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=35373</u> <u>https://www.youtube.com/watch?v=glKMNvesBYU</u>
2022	Mestrado em Letras e Linguística	Crenças de Professores Surdos sobre o Processo Ensino-Aprendizagem de Português Escrito para Surdos	<u>https://prpg.ufg.br/n/158186-primeira-estudante-surda-do-ppgll-defende-dissertacao-de-mestrado</u> <u>https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/13bde00-b499-4929-b025-850d5c872339/content</u>
2022	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	A Sequência Didática “Quem Sou”, “Onde Estou”, e “Como Estou” (Os Cinco Sentidos)	<u>https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=37695</u> <u>https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/30494/1/texto%20completo.pdf</u>
2022	Mestrado em Educação	O que esta surda está fazendo aqui? Trajetórias, desafios e perspectivas na formação de professores surdos em Rio Branco, Acre.	<u>https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/05/27/professor-surdo-e-o-1o-a-defender-dissertacao-de-mestrado-traduzida-em-libras-no-ac-quebra-de-paradigmas.ghtml</u>

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados disponíveis dos sites públicos das universidades, em 2023.

No quadro, estão expostas algumas temáticas relacionadas aos trabalhos de conclusão de curso defendidos pelos estudantes surdos em Libras nas universidades federais com intuito garantir a acessibilidade linguística e cultural desses estudantes em todas as etapas na formação acadêmica. No entanto, a política de acessibilidade linguística nas universidades ainda se encontra em progresso. Isso mostra o quanto é possível o ensino na diversidade, repensar as práticas inclusivas e os serviços de apoio educacional é um meio fundamental e necessário para que, de fato, concretizem-se os resultados.

Porém, na conjuntura contemporânea, em 2019, o cargo de tradutor e intérprete de Libras-Português foi extinto conforme o Decreto nº 10.185, vedando a realização de novos concursos públicos para essa categoria (Brasil, 2019). Em consequência disso, a carência desses profissionais nas instituições de ensino, contrapondo o Decreto nº 5626, de 2005 e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com deficiência de 2015 é latente e tem tornado o cotidiano dos estudantes surdos inseridos no sistema educacional como um retorno aos anos de silenciamento de sua condição linguística.

Mediante essas considerações, reforça-se a necessidade de apoio e medidas institucionais para efetivar a contratação do profissional tradutor e intérprete de Libras (CORRÊA et al., 2017). O estudo realizado por Castro e Almeida (2014) mostra a carência desses profissionais em algumas instituições brasileiras,

[...] dos três estudantes surdos universitários entrevistados, somente um contava com intérprete em todas as atividades acadêmicas. Quanto aos outros dois, o intérprete somente os acompanhava nas atividades diferenciadas, como provas, trabalhos, eventos (p. 725).

Observam-se ainda, as dificuldades relacionadas ao acesso à informação e conhecimentos pelos estudantes surdos no contexto universitário.

Ainda num contexto de transição política, em 2020, o Governo Federal lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020). O texto assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Deve-se enfatizar a crítica a esse decreto que contraria o modelo de Educação Inclusiva ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Por meio do Decreto nº 11.370, do dia 1º de janeiro de 2023, o

presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto 10.502 de 2020. Esse ato se deu em razão do respeito e o direito dos estudantes com deficiência em frequentar as instituições de ensino comum sem discriminações de sua preferência, mantendo o acordo realizado na Convenção das Nações Unidas que visa assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as etapas no ensino regular, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos ao longo da vida.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva se baseia no reconhecimento da diferença como característica do ser humano e na compreensão da deficiência como fenômeno social que possibilita a participação direta na sociedade. Entretanto, investir na educação é apostar em um futuro bem-sucedido e de pessoas conscientes, mudando as histórias de vida tanto pessoal, quanto acadêmica e profissional (Bastos, 2017).

Contudo, apresentamos discussões e reflexões no que tange o processo histórico dos movimentos sociais da pessoa com deficiência e medidas governamentais que garantem o acesso e a permanência nas instituições de ensino regular, como também os avanços e retrocessos no sistema de ensino brasileiro ao longo dos últimos anos. Observa-se que houve uma evolução quanto aos aspectos de inclusão do estudante surdo na Educação Superior, embora, ainda em construção social acerca da viabilidade das práticas de políticas de inclusão em todos os níveis de ensino para a permanência.

2.2. Formação e Prática Pedagógica Docente na Educação Superior Pública na Perspectiva Inclusiva

Neste tópico traçamos discussões acerca de estudos atuais que abordam a formação e a prática docente pautados na inclusão e a permanência de estudantes surdos na Educação Superior pública brasileira. Desse modo, questiona-se: As estruturas curriculares dos cursos de formação docente atendem às práticas de ensino na educação de estudantes surdos? Quais as perspectivas dos docentes universitários quanto à formação e a prática pedagógica para inclusão de estudantes surdos? Este estudo tem como propósito fortalecer as discussões sobre a formação inicial e continuada do profissional docente universitário, os aspectos curriculares, as experiências vivenciadas e as perspectivas na inclusão do estudante surdo na Educação Superior.

Para fundamentar as questões apresentadas, pesquisamos em diferentes bases de dados disponíveis de produções científicas como: *Scielo - Scientific Electronic Library*, Google

Acadêmico, repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), dentre outros sites. Fizemos as buscas dos estudos por meio da leitura do título ou palavras-chave: Formação Docente; Educação Especial; Prática Pedagógica; Estudante Surdo; Educação Superior; Matriz Curricular e Educação Inclusiva. A partir desse mapeamento, identificamos e selecionamos alguns trabalhos por meio da revisão do título e do resumo. A seguir, o resultado da busca dos trabalhos selecionados para análise.

Quadro 3 - Estudos selecionados conforme as temáticas propostas para análise

Tema 1: Matriz curricular na perspectiva Educação Especial/Inclusiva		
Matrizes Curriculares de Licenciaturas da UFSCAR: um olhar voltado para a inclusão escolar?	Oliveira e Orlando (2016)	Artigo
As normativas da Educação Inclusiva e os Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas na UFSC: uma análise documental	Amorim e Gesser (2016)	Artigo
O Ensino de Libras nos Cursos de Formação de Professores: Desafios e Possibilidades	Paiva et al. (2018)	Artigo
Tema 2: Formação prática dos docentes na perspectiva inclusiva		
Formação inicial de professores: Educação em Ciência para Surdos	Pereira et al. (2011)	Artigo
Estágio Supervisionado em Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva: Relato de Experiência	Valadão et al. (2014)	Artigo
Formação continuada de professores ao incluir aluno surdo no Ensino Superior	Richartz e Oliveira (2021)	Artigo
Tema 3: Práticas pedagógicas dos docentes universitários para estudante surdo		
O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo na Educação Superior	Rocha (2014)	TCC
Estudantes Surdos na universidade: discursos e práticas docentes	Pieczkowski (2015)	Artigo
A Inclusão de Alunos Público-ALvo da Educação Especial na Educação Superior: Um Estudo de Caso sobre o Trabalho Docente com uma Aluna Surda no curso de Pedagogia	Sbrana e Carneiro (2018)	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base nas pesquisas apresentadas no quadro acima, iniciamos as discussões acerca das matrizes curriculares e a implementação da disciplina de Libras nos cursos de

licenciaturas com intuito de compreender e identificar os aspectos da formação docente na educação inclusiva. No estudo de Oliveira e Orlando (2016) analisou os projetos pedagógicos de vinte licenciaturas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) nos três campi Araras, Sorocaba e São Carlos com foco nas disciplinas voltadas para Inclusão Educacional nas matrizes curriculares.

Quadro 4 - Licenciaturas nos três campi Araras, Sorocaba e São Carlos.

Campus de Araras			
CURSO	ANO DE PPC	NOME DA DISCIPLINA	CH
Química	2013	Introdução à Libras I (Obrigatória)	30h
		Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais (Optativa)	60h
		Fundamentos da Educação Inclusiva (Optativa)	60h
		Introdução à Libras II (Optativa)	
Física	2010	Libras (Obrigatória)	30h
		Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais especiais (Optativa)	30h
Ciências Biológicas	2009	Libras (Obrigatória)	30h
Campus de Sorocaba			
Pedagogia	2007	Fundamentos da Educação Especial (Obrigatória)	60h
		Prática Inclusiva e o ensino de LIBRAS (Obrigatória)	60h
Geografia	2008	Introdução à Libras (Obrigatória)	30h
Química	2011	LIBRAS (Obrigatória)	30h
Física	2010	Introdução à Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS (Obrigatória)	30h
Matemática	2010	Libras (Obrigatória)	30h
Ciências Biológicas (noturno)	2008	Não há	
Ciências Biológicas (integral)	2010	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (Obrigatória)	30h
Campus de São Carlos			
Física (noturno)	2013	Introdução à Libras (Obrigatória)	30h

Matemática	2007	não há	-
Ciências Biológicas (diurno)	2004	não há	-
Educação Física	2010	Educação Física Adaptada (Obrigatória)	60h
		Introdução à Libras (Obrigatória)	30h
		Introdução à Libras II (Optativa)	30h
Filosofia (noturno)	2012	Introdução à Libras (Obrigatória)	30h
		Introdução à Libras II (Optativa)	30h
Pedagogia	-	Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão (Obrigatória)	60h
		Introdução à Libras I (Obrigatória)	30h
Letras	2008	Não há	-
Música	2007	Tópicos em música na educação especial (Optativa)	30h
Física (diurno)	2004	Não há	-
Química	2004	Não há	-

Fonte: Quadro adaptado a partir da construção de Oliveira e Orlando (2016)

Os dados indicam que apesar desse aumento de disciplinas na Universidade Federal de São Carlos, mostram o quanto é preciso expandir a teoria e a prática na formação docente a partir do viés da inclusão educacional, visto que, em seis cursos não havia nenhuma disciplina com o tema relacionado à Educação Especial, como também a implementação da disciplina de Libras deveria ser em todos os cursos de formação inicial docente (Oliveira; Orlando, 2016). Conforme o Decreto nº 5.626, em 2005, no 3º Art. estabelece que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005, p. 1).

Conforme o artigo supracitado, a disciplina de Libras é obrigatória na matriz curricular nos cursos de formação docente e optativa nos demais cursos. Paiva et al. (2018) chamam a atenção sobre o conteúdo e a carga horária da disciplina de Libras oferecida apenas em um semestre letivo, ou seja, a formação em um curto prazo de tempo para o ensino de Libras e os

aspectos educacionais acerca do estudante surdo, uma vez que depende de uma carga horária maior para aprofundar os conhecimentos. As autoras reforçam a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina de Libras, embora já tenha resultados positivos e um ganho na educação.

Nesse contexto, os conteúdos propostos nos currículos de formação docente, conforme prevê a Portaria nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994 determinam sobre a implementação e manutenção de disciplinas na área de Educação Especial nos cursos de graduação e especialização (Brasil, 1994). A esse respeito, Amorim e Gesser (2016) discutem a relevância da construção do Projeto Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura que atendam a normativa da Educação Inclusiva, ou seja, disciplinas na grade curricular com temáticas que abordam a Educação Especial na construção de conhecimentos para a prática pedagógica dos futuros docentes de acordo com a subjetividade do estudante presente em sua sala de aula.

Neste segmento, a segunda temática de discussão refere-se às atividades na formação docente (cursos de extensão, estágio supervisionado, pesquisas, grupo de estudos, dentre outros) na perspectiva inclusiva que podem contribuir nas ações pedagógicas. Dentre as possibilidades, Pereira et al. (2011) tecem sobre o projeto de pesquisa organizado por um grupo de acadêmicos das Ciências Exatas que objetivou na formação inicial e continuada de docentes com ênfase na educação de surdos através de um grupo focal. Segundo os autores, esse projeto proporcionou debates e despertou a curiosidade em compreender sobre a Libras e das propostas metodológicas no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo em sala de aula regular.

Nesta direção, Valadão et al. (2014) corroboram com as reflexões e relatam a experiência de uma acadêmica do curso de Pedagogia que após cursar a disciplina de Libras se interessou nesta área e realizou o estágio supervisionado pautados na educação de surdos. As autoras citadas ressaltam ainda que, o estágio supervisionado constitui como uma fase fundamental na formação inicial docente, a fim de relacionar a formação acadêmica e a prática profissional em sala de aula inclusiva, como também a disseminação da Libras no espaço escolar.

Nesse viés, Richartz e Oliveira (2021) relatam as experiências vivenciadas em sala de aula com o estudante surdo, os docentes fizeram adequações nos materiais didáticos e nas avaliações, na metodologia de ensino, como também as orientações na elaboração do projeto de pesquisa e do Trabalho de Conclusão do Curso que consiste na etapa final do curso. Os

autores destacaram que toda essa movimentação foi realizada de forma conjunta entre o docente e o tradutor e intérprete de Libras-Português conforme a subjetividade linguística e cultural do aprendiz e a importância dessa parceria.

Neste último tópico de discussão refere-se às práticas pedagógicas do docente universitário em sala de aula inclusiva na educação de surdos com base nas experiências. Rocha (2014), Pieczkowski (2015), Sbrana e Carneiro (2018) pontuam que, os docentes se sentiam inseguros para lidar com o estudante surdo e, mesmo diante dos desafios, os docentes tiveram iniciativas para atender às necessidades do estudante, buscando estratégias pedagógicas de forma emergentes.

Nessa perspectiva, Oliveira et al. (2022) verificou que os docentes realizam algumas adequações na prática no processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo ao sentir a necessidade de mudanças ao longo do semestre, assim como o uso de imagens, vídeos com legenda, avaliações em Libras e apresentam a carência de formação continuada nesta área.

Diante das discussões, os estudos nos direcionam a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada do docente para a prática de ensino na perspectiva inclusiva, como também as mudanças no processo educacional para os avanços. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 63, inciso III, dispõe que as instituições superiores assegurem ao longo da carreira profissional “Programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996).

Aliado a estes pensamentos, Tardif (2005) afirma que, os saberes docentes abarcam diversas origens para consolidar os conhecimentos no contexto pedagógico, tais como a formação acadêmica, a trajetória profissional, a socialização, as pesquisas, a formação em serviço, as referências, formação reflexiva e coletiva, entre outros elementos imprescindíveis no processo de formação e a autoformação.

Conclui-se, neste tópico que a formação inicial docente na perspectiva da Educação Inclusiva houve um avanço com relação a quantidade de disciplinas nesta área na grade curricular nos cursos de licenciaturas na realidade atual, mas ainda há muito que avançar. Outros aspectos que merecem destaque é a carga horária destas disciplinas, mostra a importância de expandir, como também os conteúdos propostos no componente curricular na formação docente, especialmente aos aspectos relacionados à prática pedagógica na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Outro ponto é o estágio supervisionado, ou

seja, proporcionar aos futuros professores experiências no ensino e os conhecimentos a serem construídos na relação teoria e prática para as ações em sala de aula inclusiva.

2.3. Autoconfrontação Simples e as Contribuições na Formação de Docentes na Educação Superior

Para melhor compreensão deste tema, propõem-se elucidar experiências positivas de pesquisas que utilizaram o referencial teórico/metodológico da Clínica de Atividades através da Autoconfrontação Simples de Yves Clot e as contribuições na formação continuada de docentes da Educação Superior através da própria experiência (Althaus; Lima, 2012; Ariati; Lima, 2018; Farias, 2021).

A formação docente é uma temática de grande importância na Educação, Mancebo (2007) afirma que, no final de 1970, expandiram as pesquisas com foco no trabalho docente no Brasil e, a partir de 1990, houve o processo de regularização, adotando novos princípios na legislação brasileira do trabalho educacional, passando por transformações e avanços, fomentando discussões e novos conhecimentos na atuação docente.

Nessa perspectiva, a metodologia da Autoconfrontação foi proposta pelo francês Daniel Faita, em 1997, seu intuito é analisar e compreender a prática profissional; e, aprimorado por Yves Clot, professor do Conservatório National des Arts et Métiers, em Paris, no campo da psicologia do trabalho. Faita e Clot realizaram pesquisas nesta área da prática laboral e foram convidados para desenvolver esta metodologia em ambientes de trabalho na França (Rosemberg, 2011). No Brasil, a abordagem teórica e a técnica metodológica da Autoconfrontação “permitiu avanços importantes na pesquisa sobre formação de professores”, como afirmam Faita e Magalhães (2021, p. 191).

Conforme Faita e Magalhães (2021), a Autoconfrontação possibilita ao pesquisador analisar as práticas laborais em conjunto com o próprio profissional no cotidiano do trabalho mediante a colaboração dos envolvidos, fomentando o diálogo de acordo com os fundamentos do dialogismo de Bakhtin (1997), ou seja, a relação dialógica e interativa que permite identificar os aspectos da própria ação e a ação do outro a partir do objetivo do estudo. Para isso, utiliza-se uma câmera filmadora dos registros de trabalho desenvolvidos pelos profissionais. Posteriormente, a organização do material para a observação em uma sequência de imagens gravadas do que realiza e do que pensa a respeito de uma determinada situação de

trabalho, objetivando analisar, refletir e transformar o trabalho de forma individual ou coletiva (Cunha et al., 2016).

Diante deste contexto, as fases para a realização da autoconfrontação no ambiente de trabalho são divididas em três: a primeira fase se baseia na observação da atividade dos profissionais das situações de trabalho. A segunda fase consiste na gravação dos vídeos e na Autoconfrontação Simples, que é a exibição das filmagens realizadas pelo pesquisador para a discussão da própria prática do participante da pesquisa por meio de uma reunião. Em seguida, na Autoconfrontação Cruzada, o pesquisador apresenta as mesmas gravações de vídeos (as imagens) de atividades para o participante do estudo juntamente com outro colega já confrontado, que seja da mesma profissão para o momento de reflexão, diálogo e análise do trabalho desenvolvido. A terceira fase refere-se às experiências profissionais e a interpretação dos dados coletados das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa (Clot, 2010).

Com base nas revisões de estudos recentes, constatamos que existem poucas pesquisas com essa combinação, de modo específico, a utilização do método de Autoconfrontação Simples, sob a perspectiva formativa de docentes acerca das experiências na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Podemos salientar os estudos (Santos, 2011; Santos, 2016) que, pesquisa publicada em dissertação de mestrado (2011) e tese de doutorado (2016), utilizaram a técnica metodológica da Autoconfrontação Simples e analisaram as experiências de docentes na Educação Superior no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Os participantes da pesquisa de mestrado foram um docente universitário e um estudante com deficiência física do curso de Licenciatura em Teatro de uma universidade Federal do Nordeste do Brasil. Como resultados, constatou-se que o uso do método da autoconfrontação simples engendrou movimentos produtores de novos sentidos para a atividade docente e para a inclusão no âmbito educacional. A dissertação mostrou que a possibilidade de rever a própria atividade e de ter acesso ao real da atividade ampliou as possibilidades de reconhecimento do docente em relação à sua atividade, uma vez que ele teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática de ensino.

Na pesquisa de doutorado, participaram uma docente universitária do curso de bacharelado em Educação Física do estado de Alagoas/ Brasil que lecionava para um estudante surdo, nesta turma atuava um tradutor e intérprete de Libras. Os resultados mostraram a ampliação da significação da prática da docente universitária e sua relação com o

ato de ensinar, com os vínculos combinados estabelecidos com o estudante surdo, com a flexibilidade e intencionalidade da ação pedagógica, enfim, com o jeito de ser da professora. Diante do exposto, a colaboração dos docentes na pesquisa proporcionou a discussão coletiva, análise de situações de trabalho, troca compartilhada de experiências e reflexões sobre as questões do trabalho no contexto universitário (Rosemberg, 2011).

Contudo, os procedimentos metodológicos da Autoconfrontação são possibilidades de produção da pesquisa cada vez mais colaborativa e participativa, além da formação e possíveis mudanças mediante a realidade vivenciada da real situação no trabalho (Carvalho et al., 2020). No entanto, os docentes são formadores, mediadores e multiplicadores de conhecimentos e necessidade da constante aprendizagem para aprimorar as práticas necessárias no processo de ensino e aprendizagens.

Em suma, foi possível constatar que a técnica de Autoconfrontação proporcionou compreensões sobre as necessidades do docente universitário e as ressignificações na atuação em sala de aula na perspectiva inclusiva, através dos diferentes modos de olhar, as trocas, o diálogo, autoformação através de vivências na diversidade no trabalho.

3. METODOLOGIA

3.1. Procedimentos Científicos

Neste tópico, concentra-se o percurso metodológico que utilizamos para realização desta pesquisa de dissertação, abordaremos o método de pesquisa, o contexto, a instituição e os participantes, em seguida, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1.1. Modelo da dissertação

Para os registros dos estudos desenvolvidos, optamos pelo **modelo escandinavo** no formato de quatro artigos dos estudos empíricos. Em cada artigo, trouxemos as metodologias aplicadas de forma detalhada conforme o objetivo geral desta pesquisa, estruturado da seguinte maneira: título, resumo, introdução, metodologia, resultado e discussão e as considerações finais.

Desse modo, esse modelo de dissertação possibilita apresentar o ponto comum que une os artigos, isto é, no que diz respeito ao processo de inclusão do estudante surdo universitário no contexto sala de aula através da reflexão, diálogo e pelos caminhos da colaboração para a realização deste estudo.

Sob essa perspectiva, o principal resultado obtido entre os artigos é a necessidade emergente de pensar em uma sociedade com subjetividades múltiplas e diversas na perspectiva inclusiva e, a partir disso, utilizar práticas pedagógicas e recursos didáticos acessíveis, estratégias de tradução e interpretação em Libras-Português, dentre outros que promovam o acesso e a permanência do estudante surdo universitário em sala de aula.

3.1.2. Método

O caminho escolhido para o empreendimento dessa pesquisa foi o da **abordagem qualitativa** com enfoque na proposta de pesquisa colaborativa em educação, a partir das relações humanas entre pesquisador e participantes, com o intuito de compreender a realidade, as experiências vivenciadas e apresentadas em determinado *lócus*, grupo, contexto e perspectivas.

A pesquisa qualitativa no contexto educacional proporciona reflexão da própria prática, descrições das atividades e análise de dados por meio da conexão entre a teoria e a prática em diferentes situações. Isso quer dizer que o ato de “pesquisar está associado à necessidade de conhecer, de procurar possíveis respostas a hipóteses pensadas *a priori* pelo pesquisador [...]” (Thesing; Costas, 2017, p. 1840).

Minayo (2012) aborda questões centradas no processo de análise na pesquisa qualitativa nos estudos empíricos que inclui conhecimentos necessários relacionados à teoria, ao método e às técnicas para realização do trabalho. Para isso, é imprescindível a preparação do pesquisador e a maneira de conduzir os questionamentos, os instrumentos e as estratégias de campo. A autora destaca ainda que uma boa análise consiste em três elementos essenciais: compreender, interpretar e dialetizar, considerando as experiências, as especificidades, a empatia, as expressões, as atitudes e a subjetividade do outro ou de um grupo a ser pesquisado.

Conforme abordam Moreira e Rizzatti (2020), a pesquisa qualitativa nos permite compreender os aspectos que envolvem a realidade no cotidiano, considerando assim, desafios, perspectivas e oportunidades acerca das ações de um participante ou no coletivo.

Sob esse viés, a pesquisa qualitativa na abordagem colaborativa visa a construção de saberes e formação entre os agentes participantes em prol de um objetivo comum das atividades realizadas no coletivo. Assim, a pesquisa colaborativa teve início na década de 1990 e, de acordo com Ibiapina (2016), possibilita a interconexão dos pesquisadores e dos partícipes através de reflexões e compreensões das ações para que ocorram a autoavaliação e a emancipação profissional no campo da educação.

Mediante essa proposta, Bandeira (2016) afirma a relevância do ambiente colaborativo e ainda contribui para pesquisa-formação entre profissionais que atuam na Educação nos diferentes contextos e as possíveis mudanças conforme as necessidades de uma área e em rede para o exercício profissional, na autorreflexão sobre a prática do que fazemos e como fazemos.

Esse tipo de pesquisa, qualitativa e colaborativa, contribuiu para descrição e análise do processo de inclusão de um estudante surdo universitário na Educação Superior através do grupo de participantes que atuam diretamente com o aprendiz no contexto sala de aula, sobretudo atendendo ao propósito desta pesquisa.

3.1.3. A Instituição e os Participantes da Pesquisa

Iniciamos o estudo após a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa sob o parecer número 5.339.712 e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes desta pesquisa. Assim, a pesquisa ocorreu em uma universidade federal localizada na Zona da Mata Mineira, que foi criada em 1922, uma das universidades mais antigas do Brasil que recebeu recentemente a entrada do primeiro estudante surdo no curso de Engenharia Civil. Selecionamos esta universidade devido à presença desse estudante surdo matriculado no curso de graduação e a necessidade de mais estudos nessa área Educação de Surdos na Educação Superior, além de ser uma Universidade que vem realizando um trabalho pautado na inclusão do estudante surdo universitário através de ações institucionais e políticas públicas educacionais. Nosso foco/desejo foi aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão deste estudante surdo universitário no meio acadêmico por meio de diálogo e práticas colaborativas.

Os participantes que contribuíram com este estudo foram:

- a. Um docente universitário de 60 anos de idade, graduado em Engenharia Civil, possui mestrado e doutorado na área de Engenharia de Estruturas que lecionava a disciplina “Edifícios em Concreto Armado” para uma turma de 11 estudantes matriculados. Esta disciplina tinha 6 horas/aula de carga horária semanal, sendo 2 horas teóricas e 4 horas práticas.
- b. Um estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil de 31 anos de idade que apresenta surdez profunda e se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais. Ele cursava o 8º período do curso de Engenharia Civil e estava matriculado na disciplina de “Edifícios em Concreto Armado”.
- c. Dois tradutores e intérpretes de Libras-Português do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da instituição que atuaram na disciplina “Edifícios em Concreto Armado”. Eles possuem formação em nível superior, sendo um tradutor e intérprete formado em Química e Letras Libras e o outro com formação no curso de Pedagogia e o curso Letras Libras em andamento, com idades compreendidas entre 30 e 39 anos.

Contamos, também, com a parceria e presteza da coordenação do Curso de Engenharia Civil, que disponibilizou as informações necessárias para a realização da pesquisa.

3.1.4. Instrumentos e técnicas para a produção de dados

Neste estudo, utilizamos instrumentos e técnicas que possibilitaram um conjunto de procedimentos para o desenvolvimento do estudo de campo: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a técnica de autoconfrontação para produção dos dados.

A **entrevista semiestruturada** é um instrumento utilizado em pesquisas com a finalidade de aprofundar questões relativas à temática do estudo entre o pesquisador e o entrevistado por meio do diálogo e do roteiro de perguntas predefinidas. Utilizou-se durante a entrevista a filmadora para a gravação em vídeo e áudio, possibilitando que o entrevistador se concentre nas informações, sem a necessidade de anotar ao mesmo tempo, aproveitando o momento para focar no que foi dito (Gaskell, 2008). Assim, essa abordagem proporciona maior interação com o entrevistado, de modo a se sentir à vontade para expressar ideias, opiniões e perspectivas conforme as experiências no cotidiano.

No entanto, o planejamento é fundamental para a coleta de dados na entrevista semiestruturada, ao elaborar e adequar as questões pertinentes ao objetivo proposto da pesquisa, como afirma Manzini (2004). Por isso, as perguntas são elaboradas de acordo com o fenômeno social estudado, organizadas em uma sequência e por categorias, para, em seguida, dedicar-se à preparação do material para tratamento e análise dos dados.

Outro método adotado foi a **observação participante**, pois permite observar o grupo pesquisado em tempo real de um contexto e experiências para os registros dos dados dos estudos colaborativos. Além disso, o pesquisador pode pertencer ou não à comunidade a ser investigada, considerando este um fator que requer maior atenção durante o processo (Gil, 2008).

Diante disso, o pesquisador observador registra os dados por meio de anotações com apoio de um caderno, focando no objetivo da pesquisa. Outra forma de auxiliar a observação se dá por meio de filmagem, pois é um recurso tecnológico que possibilita ao pesquisador, após as gravações, rever o material coletado várias vezes que sentir necessidade para transcrição e análise dos dados. Conforme essa explicação, Belei et al. (2008) apontam que a preparação prévia do material, assim como a escolha do local onde ficará a filmadora, a

iluminação e o tempo de filmagem contribuem para a organização dos equipamentos para o estudo de campo.

Por fim, foi utilizada a **técnica da autoconfrontação**, um procedimento metodológico em que o participante da pesquisa assiste às situações de trabalho filmadas e discute com o pesquisador. Trata-se de um dispositivo criado pelo linguista Daniel Faita, da Universidade de Marselha, em 1997 e aprimorado pelo psicólogo Yves Clot, professor de Psicologia e pesquisador do Conservatoire National des Arts et Métiers, de Paris. A partir de pesquisas realizadas na área laboral, essa proposta analisa as relações dialógicas e a construção do “eu” entre os profissionais perante sua prática colaborativa e de outros profissionais, a empresa na relação com seus profissionais e o pesquisador na relação com todos os agentes partícipes, promovendo um alto confronto de posicionamentos.

O arcabouço metodológico da técnica de autoconfrontação da Clínica de Atividades é dividido em duas partes, a Autoconfrontação Simples (ACS) e a Autoconfrontação Cruzada (ACC). Nesta pesquisa, utilizaremos somente a primeira parte que possibilita ao participante da pesquisa observar e analisar sua prática laboral por meio de filmagem. Portanto, na ACS o procedimento é realizado com o participante/pesquisador/imagem (Clot, 2010).

Clot (2010) ainda reforça a organização da ACS em fases. Assim, na primeira fase, o pesquisador seleciona trechos dos vídeos registrados das situações de trabalho para análise. Na segunda, ele deve organizar uma reunião com o participante da pesquisa. Na última, no momento da sessão de ACS, o pesquisador é o mediador da discussão e apresentará o vídeo com imagens do trabalho realizado, trazendo algumas questões para incentivar o diálogo, a reflexão e a análise da própria prática profissional, ou seja, o participante será o observador externo de suas atividades. Após a observação das imagens, devem-se destacar os pontos relevantes e promover a análise de suas ações.

A Clínica da Atividade se refere ao “sujeito que, ao agir, constrói significados sobre sua ação e, além disso, pode reformulá-los e elaborar novas formas de proceder a partir do coletivo de trabalho” (Pinheiro et al., 2016, p.121). Dessa maneira, o participante da pesquisa assistirá suas atividades que foram registradas em vídeo pelo pesquisador e analisará os caminhos que devem ou não seguir através da observação e coanálise de forma conjunta.

No âmbito educacional, a proposta da autoconfrontação é muito utilizada para procedimento de produção de dados acadêmico-científicos na prática docente, pois possibilita a participação de um ou mais profissionais da mesma instituição para reflexão e ação e “serve

como um meio para a análise da atividade profissional, bem como, um instrumento de transformação do trabalho pelos próprios trabalhadores, com apoio do especialista ou pesquisador” (Messias; Perez, 2013, p. 82).

Contudo, a técnica de autoconfrontação é um instrumento de pesquisa e formação através da parceria colaborativa entre pesquisador e o profissional na busca de conhecimentos necessários e de forma conjunta que refletem na prática.

3.1.5. Procedimentos para produção de dados

O início do estudo se deu através do contato com a coordenação do curso da Engenharia Civil, tendo sido prestados os devidos esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa, ao desenho metodológico a utilizar, ao anonimato, aos riscos e aos benefícios, entre outros aspectos. Obtivemos consentimento da coordenação do Curso (Anexo I), por conseguinte, enviamos a documentação para a Plataforma Brasil que foi aprovada pelo Comitê de Ética, cujo parecer foi registrado sob o número 5.339.712.

Logo depois, estabelecemos comunicação via e-mail, convidamos o estudante surdo universitário, quatro docentes responsáveis das disciplinas através da confirmação de matrícula do estudante surdo universitário no primeiro semestre de 2022 no curso de Engenharia Civil e, em seguida, os tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuaram de forma permanente nestas disciplinas. Assim, neste primeiro contato com os participantes, apresentamos o objetivo, as metodologias, as questões éticas da pesquisa e enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II). Aqueles que tiveram disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo retornaram e aceitaram participar da pesquisa.

O percurso metodológico desta pesquisa foi organizado da seguinte forma: na primeira etapa, a pesquisadora realizou a entrevista com um estudante surdo universitário em Língua Brasileira de Sinais em uma comunicação direta, ou seja, entre a pesquisadora e o participante e, em seguida, entrevistamos um docente universitário em sua sala (gabinete), tivemos retorno de dois docentes que concordaram em participar da pesquisa. Entretanto, apenas um deles participou em razão do trancamento da matrícula em uma destas disciplinas pelo próprio estudante surdo universitário.

Havia quatro tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuaram na disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, no entanto, somente dois tiveram disponibilidade e

participaram diretamente da pesquisa, um que atuava nas aulas teóricas e o outro nas aulas práticas. Na segunda etapa, fizemos observações e filmagens das aulas desse docente universitário. Na terceira etapa, foi realizada uma sessão de Autoconfrontação Simples com o docente universitário.

3.1.5.1. Entrevista

Na primeira etapa, realizamos as entrevistas semiestruturadas entre a primeira e terceira semana de aula, em maio de 2022, com quatro participantes: um estudante surdo universitário do curso de Engenharia Civil, um docente universitário da disciplina Edifícios em Concreto Armado do curso de Engenharia Civil e dois tradutores e intérpretes de Libras que atuavam nessa disciplina. Contactamos os participantes da pesquisa com intuito de agendarmos o dia e o horário das entrevistas, conforme disponibilidade de cada um. O objetivo da entrevista, logo no início do período letivo, consistiu em conhecer o perfil dos participantes e as experiências pautadas na inclusão e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior pública.

No momento das entrevistas, utilizamos um roteiro predefinido (Apêndice I, II e III) com questões relacionadas ao processo de inclusão de um estudante surdo universitário na Educação Superior pública, possibilitando um momento de escuta sobre as experiências vividas a partir da perspectiva de cada participante. Para tanto, utilizamos uma filmadora para gravação de áudios e/ou imagens mediante anuência dos participantes.

A entrevista com cada participante teve a duração média de quinze (15) minutos a uma (1) hora, ocorrendo em duas modalidades, Língua Brasileira de Sinais com o estudante surdo universitário em uma comunicação direta com a pesquisadora, e via *Google Meet*, conforme solicitado por ele – utilizamos o software OBS Studio que possibilitou a gravação da imagem para os registros da sinalização em Libras – e em Língua Portuguesa com o docente universitário e os dois tradutores e intérpretes de Libras-Português. A entrevista com o docente universitário não foi gravada atendendo ao pedido do entrevistado, assim, ao longo do procedimento, foi realizada a redação do conteúdo extraído. Realizou-se, também, a entrevista com os dois tradutores e intérpretes de Libras-Português de forma presencial e individual, utilizamos um gravador de áudio e em locais escolhidos pelos próprios participantes no ambiente profissional.

3.1.5.2. Observação participante

Na **segunda etapa**, na terceira semana, iniciamos as observações participantes da prática pedagógica de um docente universitário da disciplina Edifícios em Concreto Armado com auxílio de um caderno para registrar os acontecimentos durante as aulas. A observação teve como foco principal a prática do docente universitário em consonância com as necessidades educacionais do estudante surdo universitário, bem como os recursos didáticos e tecnológicos, as estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil.

Ao longo das aulas e após elas, recorreremos à utilização de registro de campo que também seguiu um sentido metodológico para as anotações. Assim, organizamos quadros contendo roteiros com aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, por exemplo, o uso de materiais didáticos e tecnológicos, recursos visuais na produção de sentidos/significados a serem observados nas aulas. Ou seja, os fatores que possibilitaram uma melhor interpretação dos dados obtidos no momento da observação (Oliveira, 2014).

Na quarta semana de observação em sala de aula, começamos com os registros por meio de gravação de imagens e áudios, utilizamos uma filmadora nas aulas do docente participante da pesquisa, foram aulas teóricas com duração de duas horas e nas aulas práticas foram quatro horas durante a semana na disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, totalizando sete semanas de aulas observadas e registradas. O objetivo principal da filmagem das aulas foi captar os acontecimentos em cada momento e compreender com mais detalhes a prática pedagógica e a inter-relação entre docente, estudante surdo universitário e o tradutor e intérprete de Libras-Português, e a oportunidade de acessar esses materiais (vídeos das aulas) quantas vezes achar necessário.

No final das aulas, tivemos alguns momentos de sessões de reflexão colaborativa, entre 10 a 15 minutos aproximadamente, objetivando abordar e dialogar sobre a prática e a inclusão do estudante surdo universitário no contexto sala de aula na Educação Superior.

Portanto, esses registros das aulas contribuíram para a sessão de autoconfrontação com o docente universitário mediada pela pesquisadora por meio de uma reunião, com foco na inclusão do estudante surdo universitário no processo de ensino e aprendizagem, fomentando a discussão, a reflexão e as análises das atividades realizadas desse docente.

3.1.5.3. Autoconfrontação Simples

Na terceira etapa, utilizamos a técnica de Autoconfrontação Simples, a sessão reflexiva colaborativa aconteceu no final do período letivo do primeiro semestre, em agosto de 2022, com o docente universitário. Seleccionamos trechos das gravações das aulas desse docente considerados relevantes para realização da sessão de ACS conforme os critérios: interação em sala de aula entre docente e o estudante surdo universitário; uso de recursos didáticos; estratégias e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e aprendizagem dos conteúdos curriculares em sala de aula com foco no estudante surdo universitário, ou seja, dentro dos objetivos propostos neste estudo.

Com base nesse contexto, escolhemos para análise três (3) episódios das aulas, são eles: O primeiro episódio denominado “Revendo a Cena: Diálogos e Reflexões” teve duração de nove minutos, apresentamos algumas atividades realizadas pelo docente, práticas que envolviam a participação do estudante surdo universitário, estratégias de ensino, diferença linguística e cultural, recursos didáticos/tecnológicos no acesso ao conteúdo da disciplina “Edifícios em Concreto Armado”. No segundo episódio intitulado “Atividades em Grupo - Projetos”, cuja duração foi de sete minutos e cinquenta segundos, apresentamos práticas pedagógicas do docente universitário que abarcavam estratégias e recursos didáticos nas explicações das atividades em grupo com foco no estudante surdo universitário matriculado nesta referida disciplina. Por último, o terceiro episódio cujo título foi “Recursos Didáticos Visuais” teve a duração de quatro minutos e cinquenta e sete segundos. Nesse último, seleccionamos várias práticas desenvolvidas em sala de aula no decorrer do semestre para o diálogo com o docente universitário no que se refere a acessibilidade, comunicação e tecnologias, atentando para os aspectos da visualidade nos recursos didáticos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem na educação de estudantes surdo. No momento da sessão de ACS, a pesquisadora e mediadora incentivou o diálogo com o docente por meio de questões: Qual atividade estava realizando? Tinha alguma coisa que gostaria de ter feito ou dito, mas que não foi possível? Por quê? Tinha algo que não estava planejado e que foi acrescentado? Entre outras questões baseadas nos fundamentos de Clot (2010). Sendo assim, durante a ACS com o docente universitário, apontamos pontos altos e baixos, o que precisava ser analisado e o que deveria permanecer igual e, com isso, promoveu reflexão e discussão

através das ações colaborativas e aproveitamos o encontro para entender e dialogar sobre a prática em sala de aula inclusiva.

Neste momento, o docente compartilhou os desejos, as possibilidades, os conhecimentos aprimorados ao longo do semestre letivo por meio da troca de diálogo e as experiências. Após discussões e reflexões com o docente, finalizamos a sessão de ACS que teve a duração média de uma (1) hora e trinta (30) minutos. Assim, após as três etapas de produção de dados, seguimos com a transcrição, interpretação e análise dos conteúdos conforme o referencial teórico.

3.1.6. Procedimentos de análise dos dados

Ao reunir os dados das entrevistas semiestruturadas, das observações de aulas e da técnica de ACS, a pesquisadora recorreu à Análise de Conteúdo que é o ato de vincular os elementos pesquisados com o referencial teórico proposto para que seja possível verificar as hipóteses defendidas. Assim, a Análise de Conteúdo é compreendida pela ótica de Bardin (2016, p. 36) que afirma se tratar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, partindo dos pressupostos: descrição das informações, estudo do material e interpretação (técnicas de análise) e levantamento dos resultados, objetivando a produção de sentido da mensagem recebida através do processo dialógico entre os pares.

A autora ainda explica sobre as etapas da análise de conteúdo, elencando os critérios: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para isso, primeiramente, fizemos a transcrição dos dados das entrevistas realizadas com dois tradutores e intérpretes de Libras por meio do aplicativo *Transkriptor* e a inversão de áudio para texto. Posteriormente, a transcrição da entrevista com o estudante surdo universitário, ao assistir a gravação da entrevista, registramos as informações (a pesquisadora fez a transcrição na direção Libras para o Português escrito), e realizamos as anotações com o apoio do editor de texto comum. Ao finalizarmos a tradução, agendamos um novo encontro com o estudante surdo universitário com intuito realizar a leitura do texto e a conferência das informações coletadas. Já a entrevista com o docente universitário foi transcrita no ato/momento das perguntas e respostas. Também fizemos a transcrição dos dados da sessão ACS com o docente universitário e utilizamos o caderno de anotações e a observação participante das aulas. Logo depois, organizamos os materiais coletados da seguinte maneira: a sistematização das ideias e,

formulamos as hipóteses e objetivos conforme a temática estudada; identificamos os termos estruturantes do texto (narrativa); utilizamos também a codificação, unidades de registros, inferência e interpretação dos dados.

Após os dados analisados, possibilitou categorizar quatro temáticas centrais, são eles: “Reflexões de Um Docente Universitário do Curso de Engenharia Civil sobre a Aprendizagem do Estudante Surdo”; “Trajetória Escolar e Acadêmica de um Estudante Surdo Universitário no Curso de Engenharia Civil”; “Um Olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras sobre o Processo de Inclusão de Um Estudante Surdo na Educação Superior Pública” e “Autoconfrontação Colaborativa com um Docente do Curso de Engenharia Civil: Estratégias e Recursos Didáticos para o Estudante Surdo Universitário”. A seguir foi produzido um quadro com a síntese dos estudos empíricos com o foco no objetivo desta pesquisa.

Quadro 5 - Sínteses dos estudos desenvolvidos.

Objetivo Geral: Analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no processo formativo em um curso da Engenharia Civil, a partir de diálogos com ele e os profissionais que atuam diretamente em sala de aula por meio de práticas colaborativas na Educação Superior pública.						
Artigos empíricos	Objetivos Específicos	Tipo de pesquisa	Participantes	Produção dos dados	Análise do dados	Categorias
Estudo 1 Reflexões de Um Docente Universitário do Curso de Engenharia Civil sobre a Aprendizagem do Estudante Surdo	Analisar as reflexões de um docente universitário acerca da aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil, em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira.	Qualitativa e Colaborativa	Um docente universitário	Entrevista semiestruturada	Análise de Conteúdo	-Primeiras experiências do docente em sala de aula com o estudante surdo universitário; -Práticas pedagógicas e recursos visuais; -Concepções na aprendizagem do estudante surdo universitário.
Estudo 2 Trajetória Escolar e Acadêmica de um Estudante Surdo Universitário no Curso de Engenharia Civil	Compreender como se deu a trajetória escolar e acadêmica do estudante surdo universitário do curso de Engenharia Civil, dialogando sobre sua experiência na trajetória formativa, considerando a perspectiva inclusiva.	Qualitativa e Colaborativa	Um estudante surdo universitário	Entrevista semiestruturada	Análise de Conteúdo	-Experiência do estudante surdo no decorrer da escolarização na Educação Básica; -Ações educacionais para o ingresso e permanência do estudante surdo de uma universidade; Vivências de um estudante surdo universitário no contexto sala de aula.
Estudo 3	Investigar o processo de	Qualitativa	Dois	Entrevista	Análise	-Experiências dos tradutores

Um Olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras sobre o Processo de Inclusão de Um Estudante Surdo na Educação Superior Pública	inclusão do estudante surdo universitário, a partir do olhar dos Tradutores Intérpretes de Libras que atuam na universidade, por meio das experiências no processo de interpretação nas modalidades de línguas: Língua Portuguesa e Libras em sala de aula.	Colaborativa	tradutores e intérpretes de Libras	semiestruturada	de Conteúdo	e intérpretes de Libras-Português em sala de aula no curso de Engenharia Civil; -Processo de interpretação do Português para Libras em sala de aula no contexto universitário.
Estudo 4 Autoconfrontação Colaborativa com um Docente do Curso de Engenharia Civil: Estratégias e Recursos Didáticos para o Estudante Surdo Universitário	Dialogar de forma colaborativa com um docente do Curso de Engenharia Civil sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, através da técnica da Autoconfrontação Simples.	Qualitativa e Colaborativa	Um docente universitário	Observação participante das aulas e Filmagens; Caderno de anotações; Sessão de ACS	Análise de Conteúdo	-Ações e perspectivas de um docente ao lecionar em uma turma com um estudante surdo universitário; -Atividades interativas entre docente/estudante surdo/estudantes ouvintes para a construção de conhecimentos na relação entre a teoria e a prática; - Tipos de recursos didáticos visuais e sua importância no processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo universitário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4. ESTUDO EMPÍRICO I – REFLEXÕES DE UM DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO³

Resumo: O estudo é um recorte da dissertação de mestrado (LACERDA, 2023), intitulada “Processo de inclusão de um estudante Surdo na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas”. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as reflexões de um docente universitário acerca da aprendizagem do estudante surdo universitário matriculado no curso de Engenharia Civil de uma universidade federal, localizada na região da Zona da Mata Mineira. A pesquisa é de natureza qualitativa. Tivemos como participante um docente universitário que lecionava na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” nesta universidade. Utilizamos como instrumento para produção dos dados uma entrevista semiestruturada, contendo 14 questões abertas divididas em etapas: o perfil do participante, a formação acadêmica e as experiências pautadas na inclusão e na aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior pública. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. Os resultados apontaram sobre os aspectos linguísticos, pedagógicos, culturais, interacionais em sala de aula com o estudante surdo universitário. O docente compreendia que o estudante surdo interagia e comunicava por meio da experiência visual, reconhecia a Libras como a primeira língua materna e acreditava ser relevante a comunicação com o estudante surdo para o entendimento dos conceitos e dos conteúdos. O docente acreditava no trabalho em conjunto com o tradutor e intérprete de Libras - Português com foco na aprendizagem do estudante e incentivava a participação em suas aulas para a construção de conhecimentos. O desafio principal apresentado neste estudo pelo docente foi a carência de formação inicial e continuada na área de Educação Especial. Consideramos que este estudo poderá contribuir para novas práticas pedagógicas, reflexões na formação do docente e no processo de ensino e aprendizagem, como também no que se refere à diferença linguística, à pedagogia e à cultura visual do estudante surdo.

Palavras-chave: Docente Universitário. Estudante Surdo Universitário. Aprendizagem.

Abstract: The study is an excerpt from the master's thesis (LACERDA, 2023), entitled “Process of inclusion of a Deaf student in Public Higher Education: Dialogues and Collaborative Practices”. The present research aimed to analyze the reflections of a university professor about the learning of deaf university students enrolled in the Civil Engineering course at a federal university, located in the Zona da Mata Mineira region. The research is qualitative in nature. We had as a participant a university professor who taught the subject “Reinforced Concrete Buildings” at this university. We used a semi-structured interview as an instrument to produce data, containing 14 open questions divided into stages: the participant's profile, academic training and experiences based on the inclusion and learning of deaf students in public Higher Education. The data were analyzed using content analysis. The results pointed to linguistic, pedagogical, cultural and interactional aspects in the classroom with deaf university students. The teacher understood that the deaf student interacted and communicated through visual experience, recognized Libras as the first mother tongue and

³ Aceito no livro: Debates sobre Formação e Práticas em Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva - Pedro & João Editores, 2023. 250p.

believed that communication with the deaf student was relevant for understanding concepts and content. The teacher believed in working together with the Libras - Portuguese translator and interpreter with a focus on student learning and encouraged participation in his classes to build knowledge. The main challenge presented in this study by the teacher was the lack of initial and continued training in the area of Special Education. We consider that this study could contribute to new pedagogical practices, reflections on teacher training and the teaching and learning process, as well as with regard to linguistic differences, pedagogy and the visual culture of deaf students.

Keywords: University Teacher. Deaf University Student. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as políticas educacionais brasileiras na perspectiva da inclusão avançaram e com isso aumentou o número de estudantes com deficiência na Educação Superior. No sentido de entendermos este contexto social, mais especificamente a educação da pessoa surda, apresentam-se os dados do Censo da Educação Superior no Brasil, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Nessa perspectiva, os registros do Censo indicaram que no período de 2015 foram 1.649 matrículas dos ingressantes surdos na graduação, já no ano de 2016 há um quantitativo de 1.738, em 2017 no total de 944 matrículas, no ano de 2018 foram 2.235 matrículas, no ano de 2019 evidencia um total de 2.556 matrículas e em 2020 foram 2.758 matrículas (Inep, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

A evolução observada nas matrículas de estudantes surdos nas universidades brasileiras retrata as transformações no sistema educacional, podemos destacar as políticas inclusivas, as mobilizações sociais, os avanços nos documentos legais, as ações afirmativas, dentre outros e com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais na educação, este aumento se tornou uma realidade na educação das pessoas surdas na Educação Superior nos últimos anos.

Neste contexto, destacamos o Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, institucionalizado para viabilizar recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio educacional conforme as especificidades individuais do estudante com deficiência (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/1996, que determina planos de ações voltadas para aos estudantes da Educação Especial nos níveis de

ensino, inclusive na Educação Superior (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que reforça o direito de todos os estudantes ao ensino regular no sistema educacional inclusivo e as ações sociais na valorização da diversidade humana, linguística e cultural na aprendizagem ao longo da vida; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 que visa assegurar condições de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências na educação por meio de serviços, recursos humanos e ações de acessibilidades que eliminem as barreiras no acesso e permanência com intuito a inclusão social (Brasil, 2015); dentre outras normativas.

No processo de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), marcos políticos, históricos e as mobilizações sociais foram relevantes para os avanços significativos na educação da pessoa surda.

Enquanto política linguística, destacam-se a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Esse Decreto determina que os espaços educacionais visam a promoção da acessibilidade nos recursos didáticos, materiais tecnológicos, serviços de Tradutor e Intérprete de Libras-Português, o ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua, a relevância da apropriação de conhecimentos sobre a singularidade linguística do estudante surdo (Brasil, 2005).

Essas mudanças ocorridas na educação trouxeram novas perspectivas e necessidades de formação dos profissionais (Cardoso, 2016). Considerando essa realidade, o estudo de Santos (2016) demonstrou que um dos fatores que deve ser pensado na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior refere-se à formação docente com foco nos componentes curriculares relacionados à inclusão nos cursos de formação inicial e continuada.

Rocha (2014) evidencia a importância de investir na formação do docente universitário na área da Educação da Pessoa Surda. No entanto, reforça a necessidade de apoio, mobilização e investimentos institucionais que contribuirão para os espaços de formação (Rocha, 2014).

Capelli et al. (2020), em sua pesquisa, abordaram a percepção de docentes com relação ao ingresso de um estudante surdo no curso de Medicina em uma universidade federal. Foram entrevistados 10 docentes que acompanharam o estudante surdo no primeiro semestre de 2018

em uma turma com 30 estudantes e relataram que não tinham formação voltada na educação de estudantes surdos, sentiram-se inseguros ao receber este estudante e com desafios diversos no ensino e aprendizagem. Foi preciso viabilizar estratégias pedagógicas e reavaliar a prática em sala de aula de forma emergente, assim como solicitar o tradutor e intérprete de Libras-Português.

Outro estudo desenvolvido por Gomes, Silva e Souza (2018) ressaltou que na Universidade Federal de Sergipe (UFG) a formação inicial e continuada do docente na perspectiva inclusiva ainda era frágil e faltavam conhecimentos sobre as especificidades do estudante surdo e metodologias de ensino. As autoras constataram também que os profissionais e estudantes pesquisadores têm buscado conhecimentos na prática pedagógica voltada para estudantes surdos com intuito compreender os desafios e dificuldades encontradas por meio de estudos científicos e ações de extensão, como por exemplo, grupo de estudos, cursos de capacitação e núcleo de pesquisa.

Nesse sentido, promover a inclusão e a acessibilidade para o estudante surdo é atentar-se aos aspectos sociais, políticos, educacionais, linguísticos, atitudinais, dentre outros fatores, e instigar novos caminhos e possibilidades que refletem no cotidiano em sala de aula no contexto atual. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar as reflexões de um docente universitário sobre o processo de aprendizagem do estudante surdo universitário, a partir da experiência em sala de aula no curso de Engenharia Civil, em uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira.

2. METODOLOGIA

O estudo é um recorte da dissertação de mestrado (Lacerda, 2023), intitulada “Processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas”. O presente artigo é de natureza qualitativa, objetivando uma construção de saberes relativos às experiências profissionais e culturais por meio do diálogo (Bauer; Gaskell, 2002). Assim, esse método possibilitará aprofundar os conhecimentos sobre a experiência de um docente universitário ao lecionar para um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil com foco na inclusão e na aprendizagem.

2.1 Participante e local da pesquisa

O participante da pesquisa foi um docente de uma universidade federal, localizada na Zona da Mata, no estado de Minas Gerais. Ele lecionava no curso de graduação em Engenharia Civil. O docente era graduado em Engenharia Civil (1984), possuía mestrado (1991) e doutorado (2002) na linha de pesquisa de Engenharia de Estruturas. Em sua formação, não obteve nenhuma qualificação focada na Educação Especial. Durante a fase de aplicação dessa pesquisa, o docente ministrava a disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, optativa na matriz curricular do curso de Engenharia Civil. Havia um estudante surdo matriculado na disciplina em questão cuja carga horária totalizava seis horas/aula semanais, sendo duas horas teóricas e quatro horas práticas, em uma turma com onze estudantes matriculados.

2.2 Procedimentos para produção dos dados e instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2022, tendo início em maio e término em agosto. Ela foi organizada da seguinte forma: no primeiro momento, solicitamos à coordenação do curso de Engenharia Civil a autorização para a realização da pesquisa através do Termo de Autorização da pesquisa, pedido que foi prontamente atendido. Por conseguinte, enviamos a documentação para o Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética (Número do parecer: 5.339.712) mediante os princípios éticos em pesquisas com seres humanos. Logo depois, estabelecemos comunicação com quatro docentes das disciplinas, nas quais o estudante surdo estava regularmente matriculado. Tivemos retorno de dois docentes, que concordaram participar da pesquisa, mas apenas um deles participou, porque o estudante havia trancado a matrícula em uma destas disciplinas. A partir daí, agendamos uma reunião com esse docente para os esclarecimentos sobre a pesquisa, os objetivos e a metodologia. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinado.

Utilizamos como instrumento para produção dos dados a entrevista semiestruturada (Minayo; Costas, 2018), por meio do diálogo e da interação como ponto de partida para a realização desta pesquisa com foco no objetivo. A entrevista foi feita na terceira semana, logo no início do período letivo e teve duração de uma (1) hora, sendo utilizado um roteiro pré-definido com 14 questões divididas em etapas: conhecer o perfil do docente universitário, a

formação acadêmica e as experiências pautadas na inclusão e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior pública. A entrevista foi presencial, na sala do docente. Importante explicitar que o docente não permitiu que a entrevista fosse gravada, sendo transcritas no ato. Após os registros, o docente fez a leitura e manifestou concordância.

2.3 Procedimentos para análise dos dados

Para este estudo utilizamos a técnica de análise de conteúdos à luz de Bardin (2016), organizamos os materiais coletados conforme as etapas: pré-análise, a exploração dos dados e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Por conseguinte, os dados analisados consistiram em duas categorias de análise temática central e foram intituladas em “Práticas Pedagógicas e Recursos Visuais” e “Concepções na aprendizagem do estudante surdo”, a seguir os resultados e as discussões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos as reflexões iniciais de um docente universitário quanto à aprendizagem do estudante surdo no curso de Engenharia Civil. Os resultados desta pesquisa foram analisados e divididos da seguinte forma: uma breve consideração sobre as primeiras experiências do docente em sala de aula, as práticas pedagógicas e os recursos visuais e por último as concepções sobre a aprendizagem do estudante surdo universitário.

3.1 Primeiras experiências do docente em sala de aula com o estudante surdo universitário

Em sua trajetória profissional, o docente teve seu primeiro contato e experiência em lecionar para um estudante surdo regularmente matriculado no Curso de Engenharia Civil, no primeiro semestre de 2021 na disciplina “Concreto Armado I”, do 7º período, durante o Período Especial Remoto (PER)⁴ e no segundo semestre de 2021, na disciplina “Concreto Armado II”, do 8º período, no Período Híbrido de Transição (PHT). No primeiro semestre de 2022, o estudante surdo se matriculou na disciplina “Edifícios em concreto armado”

⁴ Em razão da pandemia de Covid-19, algumas medidas foram adotadas pela Universidade e o ensino foi de maneira remota.

ministrada pelo mesmo docente já no formato presencial, é importante destacar que foi nesta disciplina que desenvolvemos a pesquisa.

No início do semestre letivo, o docente informou que recebeu um e-mail do Núcleo de Acessibilidade da Universidade com orientações sobre os recursos/serviços oferecidos neste núcleo, assim como a dilação do horário de prova, aplicação de provas, monitoria inclusiva, materiais no formato acessível, a disponibilização do tradutor e intérprete de Libras-Português, entre outros. Relatou também que, o coordenador do curso de Engenharia Civil passou algumas orientações sobre as experiências que teve com o estudante surdo universitário em suas disciplinas anteriormente.

Na prática pedagógica no Ensino Remoto, o docente ressaltou que utilizava alguns recursos e estratégias no momento da aula para construção de conhecimentos dos conteúdos, tais como os slides com imagens e diagramas durante a explicação do assunto abordado e contava com a mediação de dois tradutores e intérpretes de Libras-Português. Para as atividades em sala de aula via *Google Meet*, o docente compartilhava a tela do Microsoft Word, pois permitia digitar e resolver os exercícios no momento da explicação de forma simultânea, como se fosse um quadro para escrever. O docente lembrou que:

Sempre deixava uns 10 a 15 minutos no finalzinho da aula para tirar dúvidas, caso o estudante tivesse. O estudante surdo é muito participativo, faz perguntas, eu respondia e agradecia pelas perguntas a ele e a todos os estudantes, estimulando a participação em minha aula.

Essas informações evidenciam que, mediante o cenário pandêmico, o docente foi consciente das dificuldades apresentadas no Ensino Remoto, viabilizando alternativas na prática pedagógica. Para ele, quanto mais interação e participação em sua aula, mais interesse os estudantes teriam nas aulas virtuais e como resultado um melhor aprendizado (Gonçalves; Patrício, 2022).

Identificamos que o docente se mostrava articulador e com iniciativas relevantes na prática no ensino e aprendizagem. Essas descrições das experiências em sala de aula são fundamentais na compreensão do perfil/características deste profissional da Educação Superior, que segundo Silva et al. (2019) difere da prática na educação nos tempos passados e o modo de pensar, agir e ensinar. Portanto, as experiências no cotidiano do docente e as vivências em uma turma com um estudante surdo tensiona as transformações, ou seja, tira o

professor do lugar, ressignificando a prática no processo de ensino e aprendizagem por meio de interações que se estabelecem entre o docente e o estudante no espaço sala de aula.

3.2 Práticas pedagógicas e os Recursos visuais

No momento da entrevista, o docente foi interpelado sobre quais recursos didáticos eram utilizados em sala de aula que pode possibilitar maior clareza e compreensão para o estudante surdo universitário durante a disciplina “Edifícios em Concreto Armado”. O docente respondeu que utilizava vários recursos e materiais didáticos, como, por exemplo, a escrita e os desenhos no quadro, a utilização de slides com imagens/tabelas/gráficos, régua de madeira para os apontamentos no slide e no quadro, entre outros, e afirmou: “O estudante surdo é muito visual”.

Percebe-se que o docente tinha entendimento e sensibilidade na perspectiva visual do estudante surdo universitário, uma postura didática condizente com a especificidade do estudante. Belaunde e Sofiato (2019, p. 78) discorrem sobre o sentido visual na educação de estudantes surdos e explicam:

Compreende-se, que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural.

As autoras, ainda destacam que os materiais didáticos “imagens, vídeos e artefatos visuais” são imprescindíveis na educação de surdos, para isso, são necessários materiais acessíveis para compreender o que está sendo ensinado em consonância com o assunto ensinado e a subjetividade do estudante.

O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098 de 2000 e estabelece a acessibilidade dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação na transmissão de mensagens entre o emissor e receptor (Brasil, 2004). Como também o Decreto nº 5.626 de 2005 que reforça a necessidade da igualdade de acesso à informação e comunicação no espaço educacional para pessoas surdas (Brasil, 2005).

No decorrer da entrevista, o docente fez o seguinte comentário: “Passei a entender que a Libras é a primeira língua do estudante surdo e o Português de maneira escrita, como exemplo, a língua inglesa como segunda língua para nós”.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a Libras é uma língua natural, sistema linguístico de modalidade visual/espacial como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Portanto, o docente reconhecia que a Libras é a língua primária do estudante surdo universitário. Tal constatação indica a relevância da expansão cultural e linguística no meio acadêmico ao compreender a diferença linguística do estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, percebemos que, a convivência com o estudante surdo universitário em sala de aula, pode possibilitar que o docente construa conhecimentos acerca dos aspectos visuais desse estudante. Nesta perspectiva, Campello afirma ainda:

Cultura Visual é um novo campo de estudo que inclui alguns elementos de estudos culturais e, como no caso de Estudos Surdos, enfocando aspectos da cultura, língua e signos visuais que apoiam em imagens visuais e sua percepção (2008, p.124).

A autora reforça a importância de aprofundar os conhecimentos nesta área “Cultura Visual”, assim como as novas abordagens sobre as ações no contexto sala de aula na educação de pessoas surdas no que diz respeito a comunicação e aprendizagem, focalizando sobre a pedagogia (imagens descritivas, os recursos visuais, cultura e identidade do estudante surdo, dentre outros elementos).

Perguntamos também sobre quais estratégias pedagógicas eram utilizadas para a aquisição de conhecimentos do estudante surdo universitário quanto aos conteúdos curriculares. O docente respondeu e enfatizou que gostava de incentivar a participação em sua aula e relatou: “A aula é dinâmica, os estudantes fazem perguntas e através das perguntas direcionam a aula, surgindo novas ideias”.

Numa outra prática do docente, destacam-se os atendimentos individuais ou em grupo em sua sala (gabinete) com intuito de esclarecer dúvidas dos estudantes a respeito do conteúdo ministrado, conforme podemos observar abaixo:

Faço o atendimento em minha sala para tirar dúvidas sobre o conteúdo e as atividades relacionadas ao projeto, como também a apresentação dos trabalhos em grupos para a avaliação do projeto arquitetônico.

Conforme essa narrativa, o docente sinaliza a relevância do atendimento em sua sala quanto ao aprendizado no momento da graduação e a oportunidade de esclarecer as dúvidas individuais ou em grupo em diferentes perspectivas, a fim de aprimorar os conhecimentos por

meio da aplicabilidade de projetos. Segundo Almeida et al. (2020), a Aprendizagem Baseada em Projetos, aplicada no curso Engenharia Civil pelo docente, consistia na relação da teoria com a prática possibilitando a produção de conhecimentos na realização de projetos com foco na preparação e a formação integral para uma prática profissional bem-sucedida. Portanto, este tipo de aprendizagem desenvolve a criatividade, o trabalho em equipe, avaliação, internalização dos conceitos, iniciativa, flexibilização, conhecimentos tecnológicos, entre outros para a formação acadêmica e profissional.

Foi possível observar que, o estudante surdo universitário participava desse atendimento na sala (gabinete) do docente, ora individual e ora em grupo para apresentação do projeto arquitetônico e/ou sanar as dúvidas, e havia dois tradutores e intérpretes para realizar a mediação linguística nesta atividade acadêmica, no revezamento entre 20 e 30 minutos entre eles, e na medida do possível, os tradutores e intérpretes eram os mesmos que acompanhavam em sala de aula desse docente na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” e também nas atividades extraclasse.

Outro fator importante a ser considerado nesta disciplina refere-se ao número de estudantes na turma, pois tinham dez estudantes ouvintes e um estudante surdo, ou seja, quanto menor o número de estudantes na classe há mais possibilidades para os atendimentos individuais em sala (gabinete) do docente como também no ambiente sala de aula, e consequentemente, identificar as necessidades específicas na aprendizagem. Em contrapartida, Rocha (2014), em sua pesquisa, pontua que o grande número de estudantes em sala de aula é uma das dificuldades apresentadas pelos docentes universitários no processo de ensino e nos atendimentos individuais em sala de aula na Educação Superior.

Nesta categoria, o docente apresentou algumas estratégias pedagógicas e recursos visuais através da sistematização e da sua proatividade para realizar as atividades propostas do currículo, possibilitando maior envolvimento com os estudantes e a percepção das necessidades individuais na aprendizagem no decorrer da disciplina.

3.3 Concepções sobre a aprendizagem do estudante surdo universitário

Questionamos o docente sobre as possíveis dificuldades que poderia encontrar no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior. Ele expressou sobre os desafios na aprendizagem referente à interpretação dos textos e/ou dos termos

técnicos específicos dos conteúdos da disciplina e considerou: “Há um esforço do professor e dos intérpretes de Libras para realizar a comunicação na compreensão dos conteúdos”.

Observa-se neste relato do docente o entendimento sobre a complexidade dos conteúdos, isto é, os termos técnicos específicos da disciplina quanto aos conceitos/significados e a relevância da parceria profissional entre o docente e tradutor e intérprete de Libras-Português que atuam diretamente com o estudante surdo em sala de aula, visto que, um léxico pode ter diferentes sentidos em uma frase conforme o contexto.

Com base nos estudos de Souza e Lima (2014) podemos citar alguns exemplos desses termos específicos na área de Engenharia, assim como: “espelho” na área do desenho arquitetônico significa uma parte vertical do degrau de uma escada, o piso e o espelho, um outro exemplo “janela” que tem diferentes tipos e formatos: Janela de batente, Janela de correr, Janela de sacada, Janela guilhotina, Janela persiana horizontal, Janela persiana vertical, Janela com caixilhos fixos, um outro termo também é “planta” com significados diferentes: “planta baixa”, “planta de cobertura”, “planta de situação” entre outros termos utilizados no curso com significados/sentidos diferentes.

Nessa perspectiva, o trabalho em conjunto e colaborativo entre docente e o tradutor e intérprete de Libras-Português é de suma importância na aprendizagem do estudante surdo, ambos têm compromissos diferentes, o docente é o mediador da aprendizagem e com conhecimentos específicos na área e o tradutor e intérprete realiza a mediação linguística na direção Português para Libras e vice-versa, além de tudo, o objetivo em comum, a aprendizagem do discente (Fumes et al., 2020).

Diante das narrativas apresentadas pelo docente nesta categoria, podemos constatar que a experiência em sala de aula proporcionou novas compreensões sobre a aprendizagem do estudante surdo universitário. Portanto, essas compreensões ficam cada vez mais emergentes, visto que a presença do estudante surdo tensiona as ações do docente, do tradutor e intérprete de Libras-Português e da universidade, remanejando conhecimentos e antigas concepções, além de estimular o trabalho em conjunto. Sob essa perspectiva, percebe-se a necessidade de fortalecer as ações conjuntas entre os atores envolvidos neste processo, no entanto, essas ações interferem na qualidade na educação.

Em síntese, a pedagogia universitária abarca um conjunto de saberes diferentes e necessários, ou seja, uma área em construção, de novas possibilidades e de formação

continuada do docente com base nos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, científicos e culturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as reflexões de um docente universitário acerca do processo de aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil de uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira. Os resultados desta pesquisa possibilitaram identificar que o docente por meio das experiências vivenciadas em sala de aula e ao lecionar para um estudante surdo universitário, teve iniciativas e buscou alternativas em sua prática docente, utilizou recursos didáticos e estratégias pedagógicas diversificadas, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas experiências e na convivência em sala de aula em uma turma com um estudante surdo universitário, o docente compreendeu que: i- o estudante surdo interagia e comunicava por meio da experiência visual; ii- a Libras era a primeira língua materna do estudante surdo universitário; iii- era relevante a comunicação entre os pares para o entendimento dos conceitos dos conteúdos acadêmicos e científicos; iv- a necessidade de trabalho em conjunto entre docente e tradutor e intérprete com o foco na aprendizagem do estudante por meio das mediações; v- o estudante surdo é muito participativo; vi- a importância do incentivo para a participação em sala de aula com a finalidade na construção de conhecimentos; vii- era imprescindível o atendimento individual e em grupo em sua sala para esclarecer dúvidas das atividades realizadas de todos os estudantes da turma e a avaliação de aprendizagem. Porém, o desafio principal apresentado pelo docente foi a carência de formação inicial e continuada na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Consideramos que este estudo poderá contribuir para novas práticas pedagógicas, reflexões na formação do docente e no processo de ensino e aprendizagem, como também no que se refere à diferença linguística, a pedagogia e cultura visual do estudante surdo. Vale ressaltar que cada estudante surdo tem suas singularidades, sendo fundamental o diálogo entre docente e estudante, a fim de entender as especificidades no processo formativo.

Salientamos neste estudo, a importância da formação docente universitária voltada para inclusão do estudante surdo com intuito obter conhecimentos prévios para as habilidades

em sala de aula. Para isso, torna-se necessário o engajamento de toda rede universitária e de investimentos nas ações de formação dos profissionais da educação na perspectiva da cultura inclusiva, como também a realização de novas pesquisas e discussões na área de educação de estudantes surdos na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. de; SILVA, S. S. da; BARRIOS, S. K. M; WESSLING, V. H. O.; NOGUEIRA, J. P. de. A. Aprendizagem Baseada em Projetos no Curso de Engenharia Civil: Na Visão de Diferentes Instituições, Docentes e Acadêmicos. **Pleiade**, [s.l.], v. 14, n. 30, p. 71- 78, jna./jun. 2020.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELAUNDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O Visual na Educação de Surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, jul./dez. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 4 do decreto lei nº. 5.626 de 22 de dez. 2005**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004/2005/D5626.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BRASIL. Lei n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 15 nov. 2022
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva**, 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: 21 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPELLI, J. de C. S.; BLASI, F. D.; DUTRA, F. B. da S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de Um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan./mar. 2020.

CARDOSO, M. R. G. O Professor do Ensino Superior Hoje: Perspectivas e Desafios. **Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 23, p. 87-106, 2016.

FUMES, N. de L. F.; FERREIRA, D. P.; PEREIRA, M. V. de F.; SANTOS, S. D. G. Reconstruindo a Relação Professor e Intérprete de Libras: Contribuições da Colaboração. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 26, 2020.

GOMES, C. R.; SILVA, J. P.; SOUZA, R de C. S. Educação Inclusiva de Estudantes Surdos na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 61-76, jan./jun. 2018.

GONÇALVES, D.; PATRÍCIO, M. R. Ensino remoto emergencial e os desafios enfrentados por alunos surdos em pandemia. In. CONFERÊNCIA IBÉRICA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC: IETIC, 8., 2022. **Livro de atas**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. 2022. p. 251-261.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf . Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022

MINAYO, M. C. de S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais. Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, B. G. **O Olhar do Professor Universitário em Relação à Inclusão do Aluno Surdo na Educação Superior**. 2014. Monografia (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, P. da; FELIPE, E. H.; OLIVEIRA, R. C. de; VICENTE, K. B. O Perfil do Professor no Ensino Superior no Século XXI. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 3, n. 2, set. 2019.

SOUZA E LIMA, V. L. de. **Língua de Sinais Proposta Terminológica para Área de Desenho Arquitetônico**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

6. ESTUDO EMPÍRICO II – TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DE UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Resumo: O presente estudo teve como objetivo compreender como se deu a trajetória escolar e acadêmica de um estudante surdo universitário do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, dialogando sobre sua experiência em sua trajetória formativa, considerando a perspectiva inclusiva. A pesquisa é de natureza qualitativa e nela, utilizamos a entrevista semiestruturada com questões voltadas ao perfil do estudante surdo universitário e seu percurso desde a escolarização até o nível acadêmico com foco na inclusão. Assim, a entrevista foi realizada em Libras e, posteriormente, traduzida para o Português. Nessa perspectiva, a partir das narrativas produzidas pelo estudante surdo universitário, debruçamo-nos sobre a teoria de análise do conteúdo proposta por Bardin (2016) no que se refere às etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. Os resultados evidenciam que, na fase de escolarização, o estudante surdo universitário destacou o aprendizado tardio da Libras e do Português na modalidade escrita, em razão da ausência do ensino de Libras no espaço escolar e das lacunas na aprendizagem da Língua Portuguesa de maneira escrita como segunda língua. Além disso, relatou a preocupação e a luta da família em encontrar uma escola que atendesse às singularidades linguísticas, culturais e pedagógicas para o seu desempenho conforme as etapas na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio). No ambiente universitário, compreende-se que os primeiros semestres foram difíceis para o estudante surdo universitário pela falta de acessibilidade linguística e do processo de adaptação ao meio acadêmico. Mediante as ações institucionais e os serviços de apoio educacional oferecidos pela universidade, assim como o profissional tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, monitor inclusivo da disciplina, monitor da Língua Portuguesa, prova com dilação de horário, bolsa de alimentação/moradia, dentre outras necessidades ao longo do curso para sua formação acadêmica e profissional. Outros aspectos foram identificados no contexto de sala de aula, como a sensibilidade/iniciativa de alguns docentes em buscar estratégias pedagógicas e recursos didáticos condizentes à particularidade do estudante surdo universitário e à relevância de ações conjuntas entre o docente, o estudante, os tradutores e intérpretes de Libras na mediação do conhecimento. Logo, concluímos que este estudo contribuiu para a reflexão sobre o processo formativo de um estudante surdo universitário do curso de Engenharia Civil e a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca deste tema e reconhecer as barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que dificultam o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Palavras-chave: Trajetória Escolar e Acadêmica. Estudante Surdo Universitário. Inclusão e Aprendizagem.

Abstract: The present study aimed to understand how the school and academic trajectory of a deaf university student on the Civil Engineering course at a federal university in Zona da Mata Mineira took place, discussing his experience in his formative trajectory, considering the inclusive perspective. The research is qualitative in nature and in it, we use semi-structured interviews with questions focused on the profile of the deaf university student and their journey from school to academic level with a focus on inclusion. Therefore, the interview was carried out in Libras and, later, translated into Portuguese. From this perspective, based on the narratives produced by the deaf university student, we focused on the content analysis theory

proposed by Bardin (2016) with regard to the stages of pre-analysis, material exploration, data processing and interpretation. The results show that, in the schooling phase, the deaf university student highlighted the late learning of Libras and Portuguese in written form, due to the absence of teaching Libras in the school space and the gaps in learning the Portuguese language in written form as second language. Furthermore, he reported the family's concern and struggle in finding a school that met the linguistic, cultural and pedagogical singularities for their performance according to the stages in basic education (preschool, elementary school and high school). In the university environment, it is understood that the first semesters were difficult for deaf university students due to the lack of linguistic accessibility and the process of adaptation to the academic environment. Through the institutional actions and educational support services offered by the university, as well as the professional Libras-Portuguese translator and interpreter, inclusive subject monitor, Portuguese Language monitor, test with extended hours, food/housing scholarship, among other needs throughout the course for your academic and professional training. Other aspects were identified in the classroom context, such as the sensitivity/initiative of some teachers in seeking pedagogical strategies and teaching resources consistent with the particularity of the deaf university student and the relevance of joint actions between the teacher, the student, translators and interpreters of Libras in the mediation of knowledge. Therefore, we conclude that this study contributed to the reflection on the training process of a deaf university student studying Civil Engineering and the need to expand knowledge on this topic and recognize the communicational, attitudinal and pedagogical barriers that hinder the student's academic development.

Keywords: School and academic trajectory. Inclusion and Learning; Deaf University Student.

1.INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, a partir da década de 1990, fortaleceu as discussões e os princípios que estabelecem o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular nas instituições. As mudanças na educação trouxeram impactos positivos nos últimos anos, como também diversos desafios contemporâneos e a importância de se discutir essa temática com foco nas experiências vivenciadas pelo estudante surdo universitário no processo de inclusão na escolarização e academia na atualidade.

Partindo de uma abordagem social, linguística e cultural, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida em nosso país pela Lei nº 10.436, em 2002, como meio de expressão e comunicação dos surdos, ou seja, num tempo ainda recente no Brasil, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005). Este último documento visa garantir o atendimento educacional especializado na Educação Infantil até a Educação Superior por meio de ações pautadas pela inclusão, assim como outras iniciativas também de grande relevância.

Neste sentido, no que diz respeito à alfabetização de estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, Ampessan et al. (2013) pontuam a relevância da base

linguística, o aprendizado da Libras e do Português escrito como segunda língua nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores afirmam ainda que, a partir dessa base consolidada, o estudante já terá conhecimentos tanto na língua de sinais como no português escrito para prosseguir às outras etapas do ensino regular.

Como afirmam Guarinello et al. (2009), em sua pesquisa sobre Letramento de estudantes surdos universitários, atualmente, há uma parcela de pessoas surdas brasileiras que não tiveram acesso à língua de sinais na fase de escolarização, isso aponta que a falta da língua materna na comunicação com os surdos também nos espaços escolares trouxe implicações na aprendizagem como a leitura e a escrita.

Dessa forma, focaremos nas discussões acerca da trajetória escolar e acadêmica de estudantes surdos universitários no contexto inclusivo contemporâneo. É de suma relevância compreender as experiências de vida e o universo cultural sob o olhar do estudante surdo universitário quanto à sua trajetória formativa, uma vez que as experiências nos levam a refletir e (re)construir ações educacionais (Perlin; Strobel, 2014; Almeida, 2018).

Cruz e Dias (2009), Souza e Souza (2022) e Gomides et al. (2023) aprofundaram-se em estudos sobre experiências e trajetórias escolares de estudantes surdos universitários. Os resultados demonstraram as dificuldades encontradas no percurso da educação básica ao ensino superior, com destaque para a ausência de tradutores e intérpretes de Libras, carência de metodologia específica, currículo inadequado, além de outros problemas que impactaram incisivamente em seu desenvolvimento. Os estudos revelaram que as dificuldades no processo de escolarização resultaram em enormes desafios até ingressar nas universidades.

Em 2016, passaram a ter um percentual de reservas de vagas para pessoas com deficiência, conforme prevê a Lei de Cotas nº 13.409 (Brasil, 2016), viabilizando o acesso à diversidade cultural no meio acadêmico através do processo seletivo organizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) mediante a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Essas mudanças na política de ações afirmativas objetiva a igualdade de oportunidades nos cursos técnicos de nível médio e de ensino superior em instituições federais de ensino.

De acordo com Guimarães et al. (2021, p. 949), o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades anuncia a trajetória escolar e acadêmica ainda em processo de transformações “que poderão ser mais bem dimensionadas por meio de novos olhares sobre essa dinâmica que pertence a um tempo ainda recente”. Dessa maneira, a reflexão dos autores evidencia o quanto é primordial o papel da universidade frente à inclusão na

contemporaneidade, além de possibilitar a formação humana e profissional por meio das dimensões ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, este estudo é necessário para ampliar as discussões a partir da ótica do estudante surdo universitário acerca das condições atuais para o acesso e permanência nas instituições de ensino no período que frequentou na Educação Infantil (1993-1995), Apae (1997-2002), cursou o Ensino Fundamental (2003-2010), Ensino Médio (2011-2013) e na Universidade (2014-2023) com foco na democratização da educação. Desse modo, a perspectiva do estudante surdo é um diferencial nesta pesquisa no que se refere às instituições educacionais, sobretudo o universo cultural e a diferença linguística do surdo, as quais comumente consultam o profissional da educação, mas não o estudante.

Dessa forma, pretendemos compreender como se deu a trajetória escolar e acadêmica de um estudante surdo do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, a experiência em sua trajetória formativa, considerando a perspectiva inclusiva. Outro aspecto relevante a ser pontuado é o fato de o presente estudo viabilizar a construção de conhecimentos e de ações inclusivas que possam potencializar o processo formativo dos estudantes surdos no meio acadêmico.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas” (Lacerda, 2023). É uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa (Minayo; Souza, 2018) com foco na dimensão ontológica, ou seja, ocorre a partir de estudos empíricos de uma experiência individual detalhada pelos caminhos do diálogo. Portanto, essa abordagem de pesquisa possibilitará aprofundar, de maneira peculiar, do ponto de vista da representatividade cultural, as experiências vivenciadas de um estudante surdo em sua trajetória escolar e acadêmica.

2.1 Participante e local da pesquisa

O estudante participante da pesquisa tem 31 anos de idade, é natural de Minas Gerais, apresenta surdez bilateral profunda congênita, é fluente em Libras desde a adolescência e

cursava o 8º período no curso de Engenharia Civil em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, no momento da entrevista. Sua família, composta por quatro pessoas, pai, mãe e dois irmãos, estava sempre presente durante o seu processo de formação escolar e acadêmica. Em seu meio familiar, possui uma tia surda e compartilhavam experiências visuais no convívio.

2.2 Procedimentos para produção dos dados e instrumentos da pesquisa

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas - Parecer nº 5.339.712. Na universidade escolhida, no momento da pesquisa, havia apenas um estudante surdo matriculado regularmente no curso de Engenharia Civil. Inicialmente, contactamos a coordenação do Curso de Engenharia Civil e pedimos autorização para realização da pesquisa, além disso, explicamos o objetivo, a metodologia, as questões éticas e a relevância do estudo. Após a autorização da coordenação, fizemos o convite para a participação na pesquisa ao estudante surdo e explicamos todos os procedimentos éticos e metodológicos. O estudante surdo aceitou imediatamente colaborar com o estudo, logo depois, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos o método da entrevista semiestruturada, pois possibilita o diálogo entre o pesquisador e o participante envolvido na pesquisa sobre um determinado contexto a ser estudado acerca das experiências cotidianas do entrevistado, as visões ou situações sociais apresentadas no decorrer dos questionamentos pelo pesquisador (Marconi; Lakatos, 2003).

A entrevista com o estudante surdo universitário foi realizada na terceira semana de maio de 2022, no início das aulas. Conforme solicitado pelo participante, a entrevista ocorreu de forma *on-line* pelo aplicativo de videoconferência *Google Meet* e, para a gravação da imagem, usamos o aplicativo OBS Studio para os registros da entrevista mediante autorização dele. Elaboramos um roteiro de entrevista contendo 15 questões que nortearam a caracterização do perfil do entrevistado, a trajetória na escolarização durante a Educação Básica, o ingresso e a permanência na Educação Superior pública. A entrevista com o estudante surdo universitário foi realizada em Libras, numa comunicação direta com a pesquisadora/profissional Tradutora e Intérprete de Libras-Português e teve duração de uma 1h 20 min.

Posteriormente, a pesquisadora realizou o processo de tradução da entrevista do estudante surdo universitário na direção Libras para o Português escrito. Consideramos como tradução “o registro daquilo que é diretamente observado na gravação” (McCleary et al., 2010, p. 271), ou seja, traduz o sinal dentro de um contexto e realiza as anotações com o apoio do editor de texto comum. Ao finalizarmos a tradução de toda a entrevista gravada, agendamos um novo encontro com o estudante surdo universitário com intuito realizar a leitura do texto e a conferência das informações coletadas. Por conseguinte, iniciamos o processo de análise de conteúdo dos dados da entrevista.

2.3 Procedimentos para análise dos dados

No procedimento de análise dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 2016) que consiste em um conjunto de procedimentos: leituras flutuantes do material coletado; selecionamos as unidades de análise (palavras, frases ou parágrafos completos); interpretação dos dados e, em seguida, construímos a categorização mediante a relação dos temas com o objetivo da pesquisa. Os resultados da análise dos dados neste estudo emergiram em duas categorias de temas centrais. A primeira categoria foi intitulada: "Experiência do estudante surdo universitário no decorrer da escolarização na Educação Básica". A segunda categoria foi denominada: “Ações educacionais para o ingresso e permanência do estudante surdo de uma universidade” e “Vivências de um estudante surdo universitário no contexto sala de aula”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira categoria apresentaremos a trajetória escolar de um estudante surdo universitário que corresponde às três etapas na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na reunião dos dados, na segunda categoria, discutimos o processo de inclusão desse estudante surdo universitário na Educação Superior pública, resultado da entrevista ao indagarmos ao estudante sobre a experiência quanto ao acesso e à permanência em uma universidade federal.

3.1 Experiência do estudante surdo no decorrer da escolarização na Educação Básica

Iniciamos a entrevista perguntando ao estudante surdo universitário sobre a sua trajetória escolar na Educação Básica e os aspectos mais importantes quanto ao processo de inclusão. A narrativa do estudante surdo universitário marca o período que iniciou na Educação Infantil, em 1993, quando tinha três anos de idade, ele estudou numa creche municipal e, com 5 anos de idade, foi matriculado numa pré-escola municipal. O estudante destaca que "neste período, a escola não era na perspectiva inclusiva".

Mediante essa informação, podemos inferir que as políticas públicas de inclusão tiveram mudanças a partir da Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, em 1994, com a Declaração de Salamanca que orientou o trabalho na perspectiva da inclusão e o direito ao ensino regular, estabelecendo parâmetros em prol de melhores condições, diretrizes essas aprovadas nessa conferência e o Brasil foi signatário, reafirmando o compromisso na legislação nacional (Unesco, 1994).

Ao registrarmos as dificuldades encontradas pelo estudante surdo universitário no decorrer da escolarização, identificamos duas principais: trata-se da barreira comunicacional e do ensino do Português escrito como segunda língua. Em razão disso, percebe-se que o estudante mudava de escola com frequência. Como ele afirmou:

Ingressei na Apae, tinha 7 anos de idade, percebi que o ensino era fraco, mas não era ruim, aprendi Libras básico, tanto que contribuiu, embora não tivesse metodologia específica para estudantes surdos. Parecia que não tinha mudança de série, como exemplo, do 1^a ano para o 2^o ano e sucessivamente, os ciclos pareciam iguais.

O estudante surdo universitário relatou que frequentou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) nos anos iniciais da sua formação básica onde permaneceu por um longo período, dos 7 aos 12 anos de idade, e iniciou o aprendizado de Libras básico e com os colegas surdos da classe, e com o passar dos anos, adquiriu mais conhecimentos na língua materna (Libras) através do contato com a comunidade surda. Ao retomarmos a história das Apaes no Brasil com início em 1954 e analisarmos o objetivo da criação, evidencia-se que, entre os 'apaeanos', o intuito foi promover ajustamento, adaptação, reabilitação e assistência social para as pessoas com deficiência, o foco não eram as práticas escolares ou currículos formais do sistema de ensino brasileiro (Bezerra; Furtado, 2020). Por isso, o estudante não

percebia as mudanças de ciclos conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no que diz respeito aos níveis de ensino na Educação Básica na rede regular.

Neste período que estudou na Apae, o estudante surdo informou que sua mãe, sempre muito preocupada com o seu processo de formação, matriculou-o em outra escola da rede regular de ensino privada, “como reforço”, no turno diferente da Apae. Ele tinha entre 9 a 12 anos de idade e o principal intuito dessa escola “reforço” era contribuir com a sua aprendizagem de Português e Matemática, e enfatizou: “eu estava muito atrasado com relação aos conteúdos, mas nessa escola também não consegui aprender e resolvi sair”. Observam-se as dificuldades encontradas pelo estudante surdo no processo de alfabetização na etapa inicial no Ensino Fundamental.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), nesta fase de escolarização, o ensino do português escrito para a criança surda não segue as mesmas práticas de alfabetização e materiais para criança falante do português pautado na oralidade. As autoras reiteram a importância da aquisição e aprendizagem da Libras e do Português escrito para criança surda no cotidiano escolar, e que devem caminhar em paralelo, possibilitando as relações e descobertas entre as línguas, portanto, cada língua apresenta características específicas.

Nesse sentido, Lacerda (2006, p. 165) ressalta que “no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua”. Romário et al. (2018) pontuam outro aspecto importante na inclusão do estudante surdo, a inserção da disciplina de Libras no currículo da Educação Básica para que todos tenham conhecimentos e aprendizagem de Libras desde a Educação Infantil.

Na sequência, o estudante surdo universitário resgatou o sentimento de preocupação, medo e angústia quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem durante os anos iniciais de sua escolarização. Ele e sua mãe decidiram fazer sua matrícula em outra escola. O recorte abaixo ilustra essas sensações:

Gostei muito e fiquei mais animado com essa escola, foi a primeira vez que me senti bem numa escola. Conseguimos uma vaga na escola na rede municipal no 1º ano do ensino fundamental I, ficamos admirados em conseguir essa vaga, ao mesmo tempo preocupados, neste período não tinha fluência em Libras, me dediquei para aprender Libras. Graças a Deus, a professora era muito acessível, parecia escola bilíngue e utilizava estratégias diferenciadas para mim.

A partir de tais relatos, é possível observar que, neste período, aos 13 anos de idade, em 2003, o estudante surdo sai da proposta de classes especiais na Apae e matricula-se numa escola da rede de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, portanto, alterando o eixo pedagógico e o atendimento de apoio educacional. Outro aspecto analisado foram as dificuldades da família em conseguir a matrícula e assegurar o ingresso do seu filho numa escola regular. Com base na Constituição Federal de 1988, estabelece-se o direito das pessoas com deficiência ao atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988). Somado a isso, as políticas inclusivas foram implementadas no cenário nacional em meados dos anos 1990 para que o estudante com deficiência fosse incluído no ambiente escolar de modo a oferecer igualdade de oportunidades a cada um no processo formativo. No entanto, as instituições de ensino passaram por transformações gradativas e progressivas em sua estruturação, além de mudanças significativas na concepção sobre a deficiência ao longo da história na educação brasileira (Januzzi, 2004).

Posteriormente, constatamos algumas experiências positivas que envolveram o processo de ensino e aprendizagem do estudante, como o uso da utilização de recursos visuais na prática docente. O estudante surdo relatou: “A professora utilizou uma estratégia pedagógica que eu gostava muito na atividade Ditado”. Segundo ele, para os colegas ouvintes essa atividade foi constituída por meio da oralização, para ele, a professora colocava várias imagens (de cachorro, de árvore) em uma sequência, em seguida, a professora realizava o sinal em Libras e o estudante construía uma frase no português escrito no mesmo grau de dificuldade para os demais.

Observa-se que a professora teve iniciativa e mostrou-se sensível em buscar por estratégias pedagógicas diferenciadas com a utilização de recursos visuais que contemplassem o aprendizado do estudante surdo. Neste sentido, Almeida et al. (2015) afirmam que, a partir do momento em que o professor passa a compreender o processo da comunicação, tem como resultado práticas significativas na aprendizagem.

Outro episódio que marcou a formação do estudante foi quando ele frequentava o 3º e o 4º ano do Ensino Fundamental I, entre os anos de 2005 e 2006. Ele destacou que o professor demonstrou enorme interesse em aprender Libras com ele, com isso, a comunicação fluía em sala de aula. Com base na teoria de Bakhtin (1997), a relação dialógica é fundamental e necessária aos seres humanos para a interação e a compreensão do discurso através das formas de comunicação.

Observa-se que, neste período, a Libras já tinha sido reconhecida no Brasil como meio legal de expressão e comunicação pela Lei nº10.436 de 2002 (Brasil, 2002) e pelo Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei de Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 2000, que visa garantir o acesso à informação, ao conhecimento e à educação da pessoa surda em todos os níveis de ensino, atendimento educacional especializado, serviços de Tradutor e Intérprete de Libras-Português, o uso e difusão da Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, assim como outros direitos de que trata o decreto em tela (Brasil, 2005). Dessa forma, as escolas na perspectiva bilíngue inclusiva passam a ser uma realidade para as pessoas surdas na educação no Brasil, especialmente a partir de 2005, após Decreto nº 5.626. Assim, a necessidade do olhar cultural e de estudos culturais na perspectiva bilíngue - Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita - acerca de ações e políticas públicas educacionais.

Após esse marco histórico, o estudante mencionou que, no Ensino Fundamental II foi garantido o direito linguístico e a rede de ensino disponibilizou o profissional tradutor e intérprete de Libras para atuar nas atividades escolares, de 2007 a 2010. Conforme afirmou:

Foi minha primeira experiência em estudar numa escola com a atuação do profissional intérprete de Libras para realizar a interpretação no par linguístico Português-Libras e fiquei encantado quando vi o intérprete de Libras na sala de aula, não sabia para quem olhar, não estava acostumado.

Diante do exposto, constata-se um movimento de mudanças a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais em 2002 e do Decreto nº 5.625 de 2005 na legislação brasileira quanto à regulamentação, às adequações e às ações educativas para as etapas do sistema de ensino na educação das pessoas surdas.

Na última etapa da Educação Básica, no Ensino Médio, no período entre 2011 e 2013, o estudante mencionou que passou por situações complexas “com o aumento de estudantes surdos nas escolas municipais e estaduais, não consegui vaga para o turno da manhã e o profissional tradutor e intérprete de Libras”.

Essa realidade vivenciada pelo estudante demonstra a relevância do acesso da escola e do turno de sua preferência que garante a trajetória adequada. Compreende-se que muitas escolas não tinham uma quantidade de tradutores e intérpretes de Libras-Português para atuar em turmas com estudantes surdos matriculados e forçam o estudante a buscar por outra escola e turno. Por essa razão, deve-se destacar a relevância sobre a consolidação e a implementação da Lei nº 12.319, de 2010, que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de Libras-

Português para efetuar a mediação linguística Libras-Português nos espaços públicos, fruto do processo histórico dos movimentos surdos na busca por direitos e a participação ativa na sociedade, pois, nesse período, essa atividade estava se expandindo, contudo, ainda de forma recente no âmbito educacional. Neste mesmo período, o estudante frequentava cursos de inglês e de pré-vestibular. Além disso, pontuou que, principalmente nesta etapa final, estudava junto com amigos, tinha um professor que auxiliava nas correções dos textos para aprimorar sua redação em momentos distintos da sala de aula, e também comprava jornal para se informar dos acontecimentos atuais e no aprendizado do português escrito.

Tais informações indicam que o estudante surdo tinha uma boa relação com os colegas de classe como também com esse professor que se mostrava sensível, preocupado e acolhedor quanto ao ensino da língua portuguesa escrito, pois ensinava de forma individual em momentos extraclasse.

Riolfi e Trindade (2019) pontuam dois aspectos essenciais na aprendizagem da redação no português escrito para o estudante surdo, primeiro a parceria do professor com o estudante e o segundo é a reprodução textual por meio da motivação e a descoberta da escrita. Assim, o diálogo entre os pares permite conhecimentos sobre os aspectos educacionais e a subjetividade do estudante para a prática pedagógica. Conclui-se que a dificuldade na comunicação não garante a inclusão e a aprendizagem (Mallmann et al., 2014).

Observamos que, desde a infância até a fase adulta, sua trajetória escolar envolveu a família, os amigos e as instituições de ensino. O estudante surdo apresentou os desafios para o seu desempenho escolar, são eles: as desigualdades linguísticas, o desconhecimento sobre as diferenças culturais, as lacunas na aprendizagem, as estratégias utilizadas por ele e pelo professor na construção de conhecimentos e o desejo do estudante por uma inclusão efetiva.

Contudo, nesta categoria, inferimos que são inúmeros fatores os quais coadunam na exclusão do estudante surdo e levam ao capacitismo e, conseqüentemente, afeta a participação plena para o desenvolvimento das potencialidades do estudante e pode ocasionar um tempo maior de permanência na trajetória formativa do estudante surdo na escolarização. Em vista disso, algumas medidas e ações de acessibilidades realmente efetivas são necessárias nas instituições de ensino no acesso e permanência na formação acadêmica, em prol da valorização à diversidade humana e à cultura surda.

3.2 Ações educacionais para o ingresso e permanência do estudante surdo de uma universidade

O acesso do estudante à universidade se deu através do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) em 2013. O estudante exclamou: "Quase fechei a redação!". Ele fez as provas com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português e a redação do Enem em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esse estudante não ingressou na universidade por meio do sistema de Cotas nº 13.406, de 2016 (Brasil, 2016), a entrada dele na universidade foi antes da aprovação desta lei.

A partir daí, iniciou os estudos no curso de Engenharia Civil em 2014 em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira multicampi e mencionou: “comecei a estudar sem o tradutor e intérprete de Libras, foi aquele transtorno, tive que cancelar disciplina, fiquei preocupado, estava sendo prejudicado pela falta de acessibilidade linguística”. Através da solicitação feita pelo estudante surdo universitário, a universidade mobilizou e disponibilizou o tradutor e intérprete de Libras-Português. De acordo com a Portaria MEC nº 3.284 de 2003, as instituições de Educação Superior devem se organizar para disponibilizar o profissional tradutor e intérprete de Libras-Português sempre que for necessário no apoio à acessibilidade. Em seguida, o estudante surdo universitário complementou:

Tinha outras preocupações, por exemplo, um intérprete de Libras atuando sozinho em todas as disciplinas, esse intérprete poderia desistir a qualquer momento devido ao excesso das atividades de interpretação.

Neste sentido, a interpretação envolve duas línguas, o Português e a Libras, o tradutor e intérprete compreende o enunciado na Língua Portuguesa para/de Língua de Sinais no processo de interpretação na construção de sentidos em sala de aula. Portanto, é fundamental a preparação dos tradutores e intérpretes quanto ao conteúdo das disciplinas devido às terminologias específicas do curso de graduação, como também o trabalho realizado em dupla no apoio à interpretação, o intérprete do turno e de apoio, para o revezamento entre eles (Albres; Kelm, 2020).

Nesta direção, ao se deparar com os desdobramentos de acessibilidade na universidade, o estudante surdo universitário expressou: "A princípio, pensava que na universidade seria outra realidade, diferente do que vivenciei na Educação Básica”. Após alguns semestres de estudos, o estudante tentou a mobilidade intercampi e conseguiu a

transferência para a sede da universidade e a oportunidade de vivenciar outras experiências em uma universidade de prestígio social, além disso, eram seis tradutores e intérpretes Libras-Português atuando nas atividades acadêmicas e institucionais, que deu mais segurança para a permanência do estudante surdo em suas atividades universitárias.

Observa-se que a mobilização e o agir militante do estudante surdo universitário teve um impacto significativo nas mudanças e conquistas dos direitos linguísticos, culturais e sociais na vida acadêmica do estudante. Isso demonstra a importância do Decreto nº 5.626, de 2005, que visa assegurar o uso da Libras como meio de expressão e comunicação para o acesso à educação das pessoas surdas no Brasil, resultado das vitórias alcançadas pelos movimentos sociais surdos ao longo dos últimos anos. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 2015, reforça a importância de criar condições de acessibilidade e igualdade de oportunidades, considerando as especificidades linguísticas e culturais (Brasil, 2015).

Outro aspecto mencionado pelo estudante surdo universitário refere-se aos desafios em razão da complexidade dos termos específicos dos conteúdos curriculares e a carência de sinais em Libras na área de Engenharia Civil. Para amenizar esta situação, uma das estratégias desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade da universidade foi a disponibilização de uma bolsa de monitoria para esse estudante surdo universitário em razão da necessidade de convencionar os termos técnicos em Libras no apoio aos tradutores e intérpretes de Libras-Português, pois eram muitas terminologias científicas e a inexistência de alguns sinais específicos do curso de Engenharia Civil. Em seguida, o estudante acrescentou:

Essa monitoria foi muito boa, em sala de aula também tínhamos uma interação, jogava alguns sinais para os intérpretes de Libras, às vezes errava, perguntava o docente o significado do conceito científico, logo depois, a convenção dos sinais.

Conforme essa afirmação, percebe-se que a convenção dos termos técnicos em Libras pelo próprio estudante foi um fator positivo tanto no acesso dos conteúdos abordados em sala de aula quanto na mediação linguística em Língua Portuguesa para/de Libras pelos tradutores e intérpretes. Além disso, a monitoria proporcionou momentos de interação com os tradutores e intérpretes com o propósito de explicar cada sinal termo convencionado conforme o conceito estudado pelo estudante surdo universitário para a utilização desses sinais em sala de aula. Assim, os sinais são convencionados pelos surdos e com significados relevantes, que

podem ser de natureza icônica - são sinais que tem semelhança, ou arbitrários - são sinais que não tem semelhança (abstrato ou complexo), pois a língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical (Silva; Ferreira, 2023). Deste modo, Santana e Santos (2022) pontuam que, com o aumento de estudantes surdo no meio universitário houve a necessidade de ampliar o vocabulário em Libras para a compreensão dos conteúdos, o sinal-termo em Libras representa o conceito de uma área de conhecimento específica utilizado pela comunidade especializada.

Neste segmento, o estudante surdo universitário citou como exemplo o termo “Limite”, e acrescentou, “este termo tem diversos significados dentro de um contexto nas disciplinas do curso de Engenharia Civil, limite com significado de “limitações, fronteiras, tempo, limite de uma função, entre outros” e pontuou “há uma variedade de sinais-terminos em Libras convencionados por mim das minhas disciplinas”.

Estes relatos demonstram as mudanças que aconteceram ao longo do curso, aos poucos foram concretizando algumas ações, assim como o conforto linguístico, a aprendizagem sendo mediada pela língua de sinais no acesso aos diferentes conteúdos (Santiago, 2016). E também, os conhecimentos acerca da particularidade do estudante surdo universitário para a prática pedagógica e a interpretação da Língua Portuguesa para/de Libras ao longo do curso.

Nessa direção, catalogamos através do relato do estudante surdo universitário algumas conquistas significativas no apoio à inclusão e permanência como: a monitoria da Língua Portuguesa no auxílio na correção textual do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), avaliação com dilação de tempo, tradutores e intérpretes de Libras nas atividades acadêmicas e institucionais, monitor inclusivo das disciplinas para estudo e para sanar as dúvidas, dentre outras e conforme a necessidade. Essas ações de políticas de acessibilidades foram implementadas nas instituições de Educação Superior através do Programa Incluir, desde 2005 com a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades brasileiras visando o desenvolvimento pleno do estudante e o atendimento educacional especializado (Mec, 2005).

O estudante mencionou também outros recursos institucionais de assistência estudantil que recebeu: bolsa de alimentação (restaurante universitário), bolsa de moradia, atendimento na divisão de saúde e em locais parceiros. Essas ações objetivam a expansão nas condições de permanência e a igualdade de oportunidades, oferecidas conforme a situação econômica e as necessidades de cada estudante (Brasil, 2010).

Foi possível perceber que o estudante surdo universitário teve assistência material e simbólica no apoio à permanência através de políticas de inclusão relacionadas às questões

sociais, econômicas, educacionais e de saúde. Para tanto, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.096 com objetivo oferecer condições para a ampliação no acesso e permanência dos estudantes universitários por meio de metas e ações nas universidades públicas federais (Brasil, 2007).

Conclui-se nesta categoria que, apesar da experiência ter se tornado significativa, o estudante surdo universitário passou por diversos percalços, uma vez que iniciou o semestre letivo no curso de Engenharia Civil sem o tradutor e intérprete de Libras e, posteriormente, foi necessário a transferência intercampi para a sede da universidade, dentre outras ações de acessibilidade. Podemos ressaltar a militância do estudante surdo nesse contexto, ou seja, ser militante pelo seu direito de estar, quando isso deveria ser um direito em igualdade de condições no acesso e permanência. Isto posto, o estudante surdo universitário conquistou o espaço na universidade e abriu novos caminhos para si e para os futuros estudantes, deixará um legado em virtude do seu empenho, reivindicações, experiências, aprendizagens, resistência ao longo do curso. Em meio à prática, a universidade viabilizou recursos e ações voltadas à acessibilidade na democratização no ensino.

3.3 Vivências de um estudante surdo universitário no contexto sala de aula

Nesta subcategoria abordamos as vivências de um estudante surdo no contexto sala de aula com o foco na inclusão e na aprendizagem que foi interpelado sobre quais recursos e estratégias eram utilizadas pelo docente universitário que contribuíram na construção de conhecimentos dos conteúdos durante as disciplinas cursadas no curso de Engenharia Civil.

Ao analisarmos essa questão, o estudante destacou alguns recursos que foram fundamentais para compreensão dos conteúdos: “slides com imagens juntamente com os textos curtos, a escrita e o desenho no quadro de giz e materiais de forma concreta”. Ele informou que a maior parte dos docentes utilizavam esses recursos e ressaltou que:

Alguns docentes percebem a minha especificidade linguística e utilizam de mais estratégias e adequações devido o contato deles comigo no cotidiano da sala de aula.

Vou contar uma experiência, tive um docente que utilizava imagens e objetos no concreto e me mostrava no momento da explicação do conteúdo tanto na aula teórica como na aula prática, isso me ajudava muito e sempre atento

comigo. Fiquei muito feliz e animado, percebi nele uma coragem, organização e buscando novas estratégias.

Percebemos que, a partir da convivência em sala de aula, os docentes constroem conhecimentos sobre a inclusão do estudante surdo universitário, modificando as estratégias e recursos didáticos, para isso, depende do perfil e da consciência/sensibilidade de cada um. Portanto, esses docentes se empenharam para explorar recursos e estratégias visuais (slides, imagens, objetos etc.). Souza e Maynardes (2020) corroboram na discussão trazendo algumas possibilidades que podem contribuir na internalização dos conteúdos curriculares para o surdo através de elementos visuais como o uso de designers, por exemplo, animação de imagens, design gráficos, dentre outros.

Outro ponto mencionado pelo estudante surdo universitário tratou da estratégia utilizada por ele em sala de aula conforme o relato: “Uma estratégia minha em sala, chamava o docente e pedia para fazer o desenho do que havia explicado ou sobre um conceito do conteúdo, muitos recursos e estratégias utilizadas no momento da aula possibilitam o meu entendimento”. Percebemos que o objetivo do estudante com essa estratégia era chamar a atenção do docente sobre os aspectos visuais no seu processo de aprendizagem e, a partir dessa vivência, o docente deveria se atentar para novas abordagens e recursos didáticos para a prática pedagógica. No entanto, compreender o processo de aprendizagem do estudante surdo universitário é importante, para que as ações pedagógicas sejam coerentes às especificidades linguísticas e culturais na inclusão do estudante surdo em sala de aula (Silva; Sanches, 2017).

A segunda questão de análise refere-se às dificuldades encontradas no processo formativo do estudante surdo universitário. A Língua Portuguesa escrita (textos acadêmicos e termos específicos) foi um desafio durante as disciplinas e explicou “são muitos textos e eu preciso de um tempo maior para realizar a leitura, não faço uma leitura direta, a cada termo desconhecido, paro e olho o significado para compreender o que estou lendo”.

Observa-se que, na universidade, os gêneros textuais são diversos, como artigos, resenhas, trabalhos de conclusão de curso, relatórios, livros, dentre outros. De acordo com Darde e Santana (2021), as dificuldades acentuadas do estudante surdo quanto à leitura e à escrita dos gêneros acadêmicos, muitas vezes, são reflexos das condições de acessibilidade na alfabetização e letramento, como exemplo, o aprendizado tardio da primeira língua (Libras) e do Português escrito como segunda língua, pela falta de tradutores e intérpretes, assim como a prática inadequada.

Na sequência, questionamos ao estudante surdo universitário quais os aspectos que considera importantes no processo de ensino e aprendizagem no contexto universitário, momento em que ele destacou alguns. O primeiro remete à relevância dos conhecimentos sobre a surdez, a identidade, a diferença linguística e a cultura surda. Diante do exposto, constata-se a importância de compreender os aspectos que envolvem a educação de surdos. Portanto, é perceptível o quanto é significativo à cultura e sua compreensão através da relação social, da convivência e do diálogo com o outro (Skliar, 2003).

O segundo ponto aborda as estratégias pedagógicas e recursos didáticos visuais (imagens, objetos, classificadores etc.), como instrumentos relevantes no seu processo de aprendizagem. Campello (2008) fortalece a discussão e apresenta alguns aspectos da visualidade na educação de surdos, assim como o uso de signos visuais na transmissão de informação/conhecimento, da Língua Brasileira de Sinais, cuja modalidade visual espacial, dos classificadores - descrições imagéticas, dentre outros elementos na comunicação visual. Sanção e Santos (2021) destacam a importância de aprofundar-se em pesquisas que abordam a visualidade na mediação de aprendizagem para o estudante surdo, pois constataram poucos estudos com essa temática em vista que podem contribuir com a prática pedagógica.

No terceiro ponto, o estudante menciona a aprendizagem do Português escrito como segunda língua, e explicou sobre a dificuldade na escrita em Língua Portuguesa, em razão do acesso ao aprendizado de forma tardia, a maioria dos estudantes surdos apresentam diferentes domínios. Percebe-se que, mesmo diante da pouca fluência na Língua Portuguesa de maneira escrita, não houve interferência na permanência, uma vez que a Libras, no ambiente universitário, é priorizada (Darde; Santana, 2021). Nesse sentido, Guarinello et al. (2009) chama atenção sobre a escrita do estudante surdo e explica que é comum existir produção textual de estudantes surdos com verbos no infinitivo, não uso de conectivos e artigos, devido à diferença na estrutura gramatical na Libras, sendo necessário analisar o texto escrito para compreender o sentido.

Em seguida, o estudante surdo universitário pontuou também a relevância do trabalho em conjunto entre docente e Tradutores e Intérpretes de Libras-Português, e acrescentou “quando há essa relação entre docente e tradutor e intérprete é perceptível”, e exemplificou: “no momento da aula, o docente perguntava ao intérprete se ele conhecia tal conceito e se tinha alguma dúvida”. Tal relato confirma que essa parceria entre docente e tradutores e intérpretes reflete um aspecto positivo na mediação do conhecimento em sala de aula para o

estudante surdo, na compreensão dos conteúdos curriculares, assim como a socialização com os colegas ouvintes da turma, o que faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2014).

Tais apontamentos acima evidenciam que, as mudanças políticas e as ações de acessibilidade condizentes às especificidades do educando surdo em sala de aula é de suma importância e, principalmente, as percepções dessas necessidades na aprendizagem através das interações e do diálogo entre os pares, dentre outras nuances sociais que nos levam à prática bem-sucedida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a trajetória escolar e acadêmica de um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira. Em 2014, o estudante conquistou a vaga no curso e a universidade que mais desejava estudar. Nesta universidade, o curso de Engenharia Civil foi criado em 1977 e, desde então, formou muitos profissionais que atuam em diferentes segmentos dessa área.

Durante a entrevista com o estudante surdo universitário, percebemos o esforço e o empenho no seu percurso formativo, mesmo diante dos desafios enfrentados para prosseguir as etapas na Educação Básica até a Educação Superior. Na fase de escolarização, o estudante surdo universitário destacou o aprendizado tardio do Português na modalidade escrita, em razão das lacunas na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como ausência do ensino de Libras no espaço escolar e a falta de tradutores e intérpretes de Libras-Português. E relatou também a preocupação e a luta da família em encontrar uma escola que atendesse às singularidades linguística, cultural e pedagógica para o seu desempenho nos níveis da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio).

No ambiente universitário, compreende-se que os primeiros semestres foram difíceis para o estudante surdo universitário em razão da falta de acessibilidade linguística e do processo de adaptação ao meio acadêmico. Mediante as ações institucionais e os serviços de apoio educacional oferecidos pela universidade, assim como o profissional tradutor e intérprete de Libras-Português, monitor inclusivo da disciplina, monitor da Língua Portuguesa, prova com dilação de horário, bolsa de alimentação/moradia, dentre outros e, conforme a subjetividade do estudante ao longo do curso, tornou-se possível que ele obtivesse

a conclusão de sua formação, revelando-se que as ações de acessibilidades e as políticas de inclusão e permanência são imprescindíveis para a obtenção na formação acadêmica e profissional. Outros aspectos foram identificados no contexto sala de aula, como a sensibilidade/iniciativa da maior parte dos docentes do curso de Engenharia Civil em buscar estratégias pedagógicas e recursos didáticos condizentes à particularidade do estudante surdo universitário e a relevância de estreitar a parceria entre o docente, o estudante surdo universitário, os tradutores e intérpretes de Libras-Português na mediação do conhecimento.

Assim, as políticas públicas são necessárias para que se inicie e efetive as ações voltadas à inclusão educacional em prol de melhorias e transformações. Nesse sentido, incentivos, parcerias, apoios, programas de formação aos profissionais da educação são fundamentais para alcançar os objetivos propostos e trazer novas discussões. Dessa forma, este estudo contribuiu para a reflexão sobre o processo de formação escolar e acadêmica de um estudante surdo universitário do curso de Engenharia Civil, assim como a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca deste tema e reconhecer essas barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que dificultam ao estudante o desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A; KELM, G. B. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020.
- ALMEIDA, D. L. de; SANTOS, G. F. D. dos; LACERDA, C. B. F. de. O Ensino do Português como Segunda Língua para Surdos: Estratégias Didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.
- ALMEIDA, L. de C. **Trajetórias Escolares de Estudantes Surdos e seus Efeitos nos Processos Inclusivos no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018.
- AMPESAN, J. S. P. G; LUCHI, M. **Intérpretes Educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, G. F; FURTADO, A. C. Educação de Excepcionais no Periódico Mensagem da APAE (1963-1973): Uma Pedagogia para a Modelagem e Ajustamento Social. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 14 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 15 nov. 2022

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Lei Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília, DF: Presidência da República, set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador - Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior -SECADI- SESu -2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva**, 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 21 nov. 2022.

BRASIL. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências [...]**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSTA, M. A. C. da. **Relação Pedagógica Professor, Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória Escolar do Surdo no Ensino Superior: Condições e Possibilidades. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 15, n.1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

DANDE, A. O. G; SANTANA, A. P. de O. Letramento de Surdos Universitários no Brasil: O Bilinguismo em Questão. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. 2, p. 761-782, abr./jun. 2021.

FURLAN, E. G. M.; FARIA, P. C. de; LOZANO, D.; BAZON, F. V. M. Inclusão na Educação Superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 02, maio/ago. 2020.

GOMIDES, P. A. D.; RIBEIRO, T. da S.; SILVA, E. F.; FRANCIONI, W. V. Docência e Inclusão no Ensino Superior "Metamorfoses" nos Percursos de Um Estudante/Pesquisador Surdo. Ideação. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, [s.l.], v. 25, n. 1, 2023.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P de O.; BORTOLOZZI, K. B.; SCHEMBERG, S.; FIGUEIREDO, L. C. Surdez e Letramento: Pesquisa com Surdos Universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira**, Bauru, v. 27, p. 935-952, 2021.

JANNUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

- LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- MALLMANN, F. M.; DE CONTO, J.; BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. A. Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: Um Olhar para os Discursos dos Educadores. **Revista Brasileira Educação Especial**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 131-146, jna./mar. 2014.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018.
- McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das Línguas Sinalizadas: A Questão da Transcrição dos Dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, p. 265-289, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca de 1994**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. DHNET, Barcelona, jun. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: Desafio Contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 17-31, 2014.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RIOLFI, C. R.; TRINDADE, C. S. M. T. Fatores de Contextualização em textos redigidos por um estudante surdo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.
- ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A.; CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de. “Desafios para a Formação Educacional de Surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018.
- SANÇÃO, W. V. de S.; SANTOS, A. C. A Visualidade na Educação de Surdos: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Educação**, [s.l.], v. 16, n. 1, 2021.

SANTANA, B. J. C.; SANTOS, G. M. O. A Variação Denominativa em Libras em Maranhão: Usados no IFMA/Montes Castelo e no SENAI-MA. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, n. 61, p. 5-17, jan./abr. 2022.

SANTIAGO, V. de A. A. A Interpretação de Libras para Português em Conferência: Uma Reflexão a Partir do Olhar do Palestrante Surdo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC-CCE, 2016.

SOUZA, A. A. N.; SOUZA, R. de C. S. Processos Mobilizadores na Trajetória de Estudantes Surdos rumo ao Ensino Superior. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 14, n. 35, maio/ago. 2022.

SOUZA, E. T.; MAYNARDES, A. C. Design: um facilitador na experiência visual do surdo na educação superior. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESIGN 2020. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2020.

SILVA, A. B. N. da; FERREIRA, I. Libras: e a importância dos sinais arbitrários e icônicos. **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, v. 14, n. 8, p. 14.081-14.093, 2023.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2003.

7. ESTUDO EMPÍRICO III – UM OLHAR DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PARA A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Resumo: Este estudo objetiva analisar a inclusão de um estudante surdo no curso de Engenharia Civil a partir do olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras que atuam em uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira, através das experiências no processo de interpretação nas modalidades de línguas: a oral-auditiva e a gestual-visual em sala de aula inclusiva. A abordagem da pesquisa é de cunho teórico/metodológico qualitativo na perspectiva dialógica e interativa e, para isso, na produção dos dados, foi utilizado o método da entrevista semiestruturada com dois tradutores e intérpretes de Libras, por meio de um roteiro pré-definido com 12 questões (perfil do entrevistado, experiências em sala de aula e processo de interpretação na direção do Português para Libras, posteriormente, realizamos a análise de conteúdo com base nos pressupostos de Bardin (2016). Os resultados demonstraram a relevância de conhecimentos sobre a subjetividade linguística e cultural do estudante surdo universitário, a interação entre os pares tradutor e intérprete - estudante surdo - docente, como também as técnicas e habilidades necessárias para o processo de interpretação da Língua Portuguesa para/da Libras, como: a compreensão dos termos específicos do curso de Engenharia Civil, a atuação dos tradutores e intérpretes em dupla, o posicionamento físico espacial em sala de aula; os apontamentos dos materiais visuais como estratégias de interpretação, a utilização dos sinais-termos convencionados pelo estudante surdo e estudo e preparação prévia dos materiais a serem interpretados. E também mencionaram os desafios encontrados, a complexidade dos conteúdos do curso de Engenharia Civil e a carência de terminologias científicas em Libras nesta área. Dessa forma, concluímos que este estudo contribuiu para a reflexão e a compreensão acerca do processo de interpretação da Língua Portuguesa para Libras na construção de sentidos dos conteúdos didáticos e científicos abordados em sala de aula com foco na inclusão do estudante surdo universitário.

Palavras-chave: Estudante Surdo Universitário. Educação Superior. Inclusão. Tradutor e Intérprete de Libras.

Abstract: This study aims to analyze the inclusion of a deaf student in the Civil Engineering course from the perspective of Libras Translators and Interpreters who work at a Federal University in Zona da Mata Mineira, through experiences in the interpretation process in language modalities: oral-auditory and gestural-visual in an inclusive classroom. The research approach is of a qualitative theoretical/methodological nature from a dialogic and interactive perspective and, for this, in the production of data, the semi-structured interview method was used with two Libras translators and interpreters, through a pre-defined script with 12 questions (interviewee profile, classroom experiences and interpretation process in the direction of Portuguese to Libras, subsequently, we carried out content analysis based on the assumptions of Bardin (2016). The results demonstrated the relevance of knowledge about subjectivity linguistic and cultural aspects of the deaf university student, the interaction between the pairs translator and interpreter - deaf student - teacher, as well as the techniques and skills necessary for the process of interpreting the Portuguese language into/from Libras, such as understanding the specific terms of Civil Engineering course, the work of translators and interpreters in pairs, the physical spatial positioning in the classroom; notes on visual

materials as interpretation strategies, the use of sign-terms agreed by the deaf student and study and prior preparation of the materials interpreted. They also mentioned the challenges encountered, the complexity of the contents of the Civil Engineering course and the lack of scientific terminologies in Libras in this area. Thus, we conclude that this study contributed to reflection and understanding of the process of interpreting the Portuguese language into Libras in the construction of meanings of the didactic and scientific content covered in the classroom with a focus on the inclusion of deaf university students.

Keywords: Deaf University Student. Higher Education. Inclusion. Sign Language Interpreter.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, com a aprovação da Lei de Libras nº 10.436, em 2002, a Língua de Sinais foi reconhecida como meio de expressão e comunicação das pessoas surdas (Brasil, 2002). A partir dessa legislação e com os avanços das matrículas de estudantes surdos na rede regular de ensino no Brasil, as demandas pelo trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português vêm crescendo com o passar dos anos no ambiente escolar e acadêmico. Nesse viés, passou-se a exigir a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras-Português nos diferentes espaços públicos, em busca da valorização da identidade cultural e do direito linguístico, conforme dispõe o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

No percurso histórico, os tradutores e intérpretes de Libras-Português iniciaram as atividades de forma voluntária em contextos religiosos na mediação entre surdos e ouvintes, através do envolvimento com a comunidade surda. Já na década de 1990, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), passou a oferecer cursos de menor duração para os tradutores e intérpretes e nos últimos 20 anos, promoveram encontros regionais e nacionais com intuito à troca de experiências e conhecimentos sobre a prática no apoio à formação (Lacerda; Gurgel, 2011). Ao longo do tempo foi constituindo e consolidando a profissão dos tradutores e intérpretes de Libras-Português em diferentes esferas conforme as demandas distintas dos surdos, requerendo do profissional conhecimentos diversos nesta área.

Nesse contexto de formação, em 2008, teve início a primeira turma do curso de bacharelado em Letras/Libras, na modalidade a distância, com habilitação para tradutores e intérpretes de Libras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a oferta deste curso em algumas cidades com polos de apoio no Brasil, como em Florianópolis, Ribeirão das Neves, Brasília, dentre outros (Quadros; Stumpf, 2014).

Outro acontecimento marcante na trajetória profissional do tradutor e intérprete de

Libras-Português brasileiro trata-se da regulamentação da profissão pela Lei nº 12.319, em 2010, ainda de forma recente, resultado de muitas lutas dos movimentos sociais da comunidade surda, assim como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de expressão e comunicação das pessoas surdas brasileiras, dentre outras questões importantes. Conforme prevê nesta Lei, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Português para o exercício da profissão necessitaria de cursos de extensão universitária, formação profissional, formação continuada organizado em instituições de ensino superior e reconhecidos pelas Secretarias de Educação (Brasil, 2010).

Nesta direção, em 2015, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, no parágrafo 2º determina que:

I- Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II- Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

Esse profissional é responsável pela mediação linguística entre surdos e ouvintes nas atividades acadêmicas e institucionais no acesso à informação e conhecimentos científicos, que envolve habilidades e competências no campo da tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa conforme a área de atuação.

Neste ponto, é importante destacar que há diferenças nas atividades de tradução e interpretação. O tradutor atua com os registros, seja em textos, vídeos da língua fonte para a língua alvo com tempo de estudo maior e, posteriormente, realiza a tradução. Já o intérprete, trabalha com o texto oral em tempo real, ou seja, nas modalidades de línguas faladas, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa (Nascimento, 2018).

Este estudo fundamenta-se no aporte teórico de Quadros (2004) e Albres (2015), que se dedicam a estudar a atuação do intérprete educacional; de Rodrigues (2013) que pesquisa sobre a tradução e interpretação da Libras-Português; e de Gile (1999), que se debruça no modelo de esforços no processo de interpretação (cognitivo, técnicas, habilidades).

Giamlourença e Lacerda (2021) corrobora com a discussão acerca da formação do profissional tradutor e intérprete de Libras-Português e destacam-se que, os estudos sobre as experiências vivenciadas em sala de aula por esses profissionais visam contribuir para ações e

propostas de formação e atuação no contexto atual. As autoras mencionam também sobre a formação em serviço através da relação dialógica, principalmente entre tradutores e intérpretes de Libras-Português e docentes de forma conjunta, para a troca de experiências e a construção de conhecimentos voltados à inclusão na educação de surdos.

Mediante esse contexto, Silva (2020) enfatiza a relevância de estabelecer parcerias entre os atores educacionais que atuam em sala de aula, uma vez que na atividade de interpretação da Língua Portuguesa para/da Libras há possibilidade do contato “com quem produz o texto de origem” para sanar dúvidas e dialogar sobre o assunto a ser interpretado. Ou seja, a preparação prévia dos tradutores e intérpretes de Libras-Português com foco na compreensão dos significados e sentidos da mensagem entre as modalidades de línguas distintas, Língua Portuguesa e Libras, como também os aspectos culturais e emocionais do texto da língua de origem para o texto da língua de partida.

Visando abordar e analisar as diversas questões que envolvem a atuação dos tradutores intérpretes de Libras no contexto universitário e a relevância do trabalho em conjunto e colaborativo, este estudo justifica-se pela necessidade de discussões e novas perspectivas nas práticas em prol de um objetivo comum: a aprendizagem do estudante surdo universitário.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil a partir do olhar dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português que atuam em uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira e das experiências no processo de interpretação nas modalidades de línguas: Língua Portuguesa e a Libras em sala de aula inclusiva.

2. METODOLOGIA

O presente estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada Processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas (Lacerda, 2023).

Este estudo é de caráter qualitativo na perspectiva dialógica e interativa. No que tange ao método de pesquisa, Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa é um método muito relevante por contribuir para os estudos das relações sociais através das experiências de vida e de novos contextos, temporais e espaciais, na construção de conhecimentos sobre uma determinada prática. Portanto, essa metodologia possibilitará uma relação dialógica entre o pesquisador e os tradutores e intérpretes de Libras-Português, colaboradores desta pesquisa,

sobre suas experiências e vivências na atuação em sala de aula no processo de interpretação do Português para Libras e vice-versa para um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil de uma universidade pública da Zona da Mata Mineira.

Conforme afirma Ferreira (2018), a pesquisa científica intensifica as trocas de saberes de um trabalho realizado em conjunto, de um mesmo ambiente e áreas diferentes para alcançar os objetivos comuns, ou seja, compartilhar e produzir conhecimentos de forma coletiva e em rede sobre a prática educacional no contexto contemporâneo.

2.1 Participantes e o local da pesquisa

No momento da pesquisa, quatro tradutores e intérpretes de Libras-Português acompanhavam um estudante surdo universitário matriculado no 8º período, na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira. Destes quatro profissionais que atuavam em dupla em sala de aula, somente dois tradutores e intérpretes participaram diretamente da entrevista, um que atuava nas aulas teóricas e o outro nas aulas práticas. Esta disciplina tinha 6h de carga horária semanal (sendo duas horas de aulas teóricas e quatro horas de aulas práticas) e era ministrada por um docente, especialista na área de Edifícios em Concreto Armado; a turma era composta por 11 estudantes, sendo 10 ouvintes e um estudante surdo universitário fluente em Libras.

Os participantes neste estudo serão identificados como Tradutor e Intérprete de Libras-Português 1 (TILSP 1) e Tradutor e Intérprete de Libras-Português 2 (TILSP 2). Segue, abaixo, um breve perfil de cada um:

- O TILSP 1 acompanhou as aulas teóricas na disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, tinha 31 anos de idade, possuía formação acadêmica em Química-Licenciatura (2017) e bacharelado em Letras Libras (2020), era mestre em Estudos da Tradução (2020) e estava cursando o doutorado em Linguística Aplicada. Em 2017, começou o trabalho de Tradutor Intérprete de Libras nesta universidade.
- O TILS 2 atuou nas aulas práticas na disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, possui 33 anos de idade, com formação em Pedagogia (2016), cursando bacharelado em Letras Libras, e possuía especialização em Docência do Ensino Superior de Libras (2018). Iniciou o trabalho como Tradutor e Intérprete de Libras/Português nesta

universidade em 2015 e obteve seu primeiro contato com o estudante surdo no curso de Engenharia Civil no contexto de sala de aula.

Os profissionais, TILSP 1 e 2, tinham entre 6 e 8 anos de experiências na Educação Superior pública, ambos possuíam certificado em Proficiência em Tradução Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) e do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Os tradutores e intérpretes de Libras-Português atuam em dupla, o intérprete do turno e o de apoio de forma a revezar-se num intervalo entre 20 e 30 minutos nas disciplinas em que o estudante surdo universitário estava regularmente matriculado, como também em outras atividades acadêmicas, seja para monitorias, grupo de estudos, seminários, eventos, reuniões, formaturas, vídeos institucionais, dentre outras atividades.

2.2 Procedimentos para produção dos dados

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética - Parecer nº 5.339.712. Ao primeiro passo, contatamos a coordenação do Curso de Engenharia Civil e solicitamos autorização para realização da pesquisa, além disso, explicamos o objetivo, as metodologias a serem utilizadas, as questões éticas e a relevância do estudo. No segundo passo, convidamos quatro tradutores e intérpretes de Libras-Português, somente dois tiveram disponibilidade para participar de forma direta, um da aula teórica e outro da aula prática da disciplina “Edifícios em Concreto Armado” do curso de Engenharia Civil. Em seguida, obtivemos o retorno desses dois tradutores e intérpretes que aceitaram participar da pesquisa e ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a produção dos dados, realizamos a entrevista com os tradutores e intérpretes de Libras-Português que aconteceu na terceira semana de aula de maio de 2022, cujo objetivo foi analisar a inclusão do estudante surdo universitário através das experiências desses profissionais no processo de interpretação da Língua Portuguesa para/da Libras no contexto sala de aula no curso de Engenharia Civil. Assim, a entrevista foi realizada individualmente, possibilitando a interação e o diálogo entre o pesquisador e o participante sobre as vivências na prática profissional (Gil, 2008).

Durante a entrevista, utilizamos um roteiro contendo 12 questões pré-definidas e abertas relacionadas ao perfil do entrevistado, as experiências no contexto sala de aula na

inclusão de um estudante surdo, bem como as estratégias de interpretação Libras/Português no contexto universitário. Diante disso, o diálogo entre pesquisador e tradutores e intérpretes teve duração média de 13 minutos e ocorreu no espaço de trabalho dos participantes em um local reservado. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas através do aplicativo Transkriptor. Nele, foi realizada a conversão de áudio em texto e, posteriormente, fizemos leituras sucessivas de todo o material.

2.3 Análise dos dados da pesquisa

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados conforme as três etapas de análise de conteúdo com base nos pressupostos de Bardin (2016). Na primeira etapa compreende-se a pré-análise, na qual são realizadas leituras flutuantes dos materiais coletados das entrevistas realizadas com os dois tradutores e intérpretes de Libras-Português.

Na segunda etapa, que consiste na exploração do material, registramos as unidades de sentido, isto é, os termos ou frases que se repetem ao longo do texto conforme o objetivo da pesquisa para a elaboração das categorias, por meio da interpretação dos dados. Na última etapa, fizemos as classificações ou agrupamentos de análise e as inferências. O resultado emergiu em duas categorias centrais, a primeira é denominada como “Experiências dos tradutores e intérpretes de Libras-Português em sala de aula no curso de Engenharia Civil”, e a segunda categoria nomeada de “Processo de interpretação do Português para Libras em sala de aula no contexto universitário”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro tópico, serão apresentados as discussões e os resultados das entrevistas sobre as experiências de dois profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português. Para tanto, será analisado o trabalho desenvolvido pelos tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto da sala de aula para um estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil. No segundo tópico, abordaremos as atividades e estratégias na interpretação da Língua Portuguesa para Libras com foco na inclusão do estudante surdo universitário no que tange o acesso às informações e conhecimentos dos conteúdos didático-pedagógicos e científicos, através da relação estabelecida entre docente, o estudante surdo e o intérprete de

Libras na Educação Superior pública.

3.1 Experiências dos tradutores e intérpretes de Libras-Português em sala de aula no curso de Engenharia Civil

Dentre as diversas formas de se refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, uma questão de análise que propusemos foi compreender como está sendo a experiência dos tradutores e intérpretes de Libras-Português na atuação em sala de aula no curso de Engenharia Civil com ênfase no processo de interpretação da Língua Portuguesa para Libras. Desse modo, o TILSP 1 relatou que é um desafio constante devido à complexidade dos conteúdos das disciplinas da área de Engenharia Civil, e acrescentou que “o estudante surdo contribui e auxilia no trabalho de interpretação em sala de aula”, porém avalia que apesar de tal complexidade dos conteúdos, a “experiência está sendo muito boa”.

Já o TILSP 2 mencionou que, no início, a experiência em atuar nas aulas de Engenharia Civil foi complexo em razão do desconhecimento das terminologias específicas das disciplinas no curso de exatas e da carência de sinais-termos em Libras nesta área, e complementou dizendo que “senti como se não soubesse a Língua de Sinais”, mas que, com o passar dos semestres, “a boa relação com o estudante surdo e os colegas de trabalho contribuiu na compreensão dos conceitos e fluiu o trabalho”. Tal experiência demonstra que, no início do trabalho, o tradutor e intérprete ficou preocupado, mediante aquela situação vivenciada, devido aos embates quanto aos termos específicos da área do curso de Engenharia Civil para realizar a interpretação da Língua Portuguesa para Libras.

De acordo com as informações relatadas pelos TILSP 1 e 2, percebem-se semelhanças no discurso quanto ao nível de complexidade dos conteúdos curriculares nas aulas do curso de Engenharia Civil no processo de interpretação na direção do Português para Libras. Nesse sentido, os tradutores e intérpretes que atuam nesse universo da Educação Superior se deparam com léxicos específicos das diferentes áreas de conhecimentos no momento da prática interpretativa em sala de aula, requerendo do profissional habilidades distintas, “envolvendo estratégias, estilos, limites e possibilidades” (Santiago; Lacerda, 2016, p. 180). Outro aspecto observado refere-se à formação acadêmica dos tradutores e intérpretes de Libras, estavam concentradas em outras áreas de conhecimentos, o qual seria menos complexo se o profissional tivesse aproximação teórica com a Engenharia Civil, no entanto, a importância do trabalho de aproximação e sensibilização entre os pares.

Mediante as vivências apresentadas pelos TILSP 1 e 2, constata-se a carência de sinais/termos específicos em Libras do curso de Engenharia Civil para o processo de interpretação na direção Português para Libras e uma das estratégias utilizadas ao longo do curso foi a convenção de sinais dos termos técnicos das disciplinas pelo próprio estudante surdo no apoio aos tradutores e intérpretes de Libras, como resultado, o acesso à informação e conhecimentos das temáticas abordadas em sala de aula para esse estudante.

Diante desse contexto, a importância do estudante surdo universitário nesse processo de reconhecimentos acerca da ausência de sinais específicos para sua área, além dessa parceria entre ele e os tradutores e intérpretes de Libras-Português que contribuiu para o seu processo de inclusão e na fluidez na sinalização desses profissionais no momento de atuação em sala de aula (Pimenta et al., 2018).

Nessa perspectiva, Kuhn (2014) traz a relevância da elaboração de um material didático pedagógico para os registros dos sinais/termos em Libras para a validação pela comunidade surda. Pontua ainda que esse material poderá contribuir para a relação/comunicação no ambiente universitário para os futuros estudantes surdos, como também para os profissionais engenheiros civis surdos.

Portanto, nesta categoria conclui-se que os conhecimentos acerca das línguas envolvidas, Língua Portuguesa e a Libras é imprescindível para a prática de interpretação, como também a proposição de sinais pelo estudante surdo universitário no decorrer do curso de Engenharia Civil. Outro aspecto mencionado foi a cooperação no trabalho desempenhado entre os tradutores e intérpretes de Libras-Português. Nesse sentido, Goulart e Aires (2022) reforçam a relevância de trabalhar em equipe, como também o cuidado de si e com o outro, atenção na narrativa/discurso para o suporte mútuo com o colega, a troca e a construção de estratégias de forma conjunta -antes, no momento e após- a interpretação.

3.2 Processo de interpretação do Português para Libras em sala de aula no contexto universitário

A segunda temática a ser discutida refere-se às atividades no processo de interpretação na direção Português para Libras, realizadas em sala de aula, conforme as experiências com o estudante surdo universitário no curso de Engenharia Civil. Dessa forma, a partir das entrevistas realizadas, os TILSP 1 e 2 relataram que a maior parte do trabalho de interpretação

em sala de aula é na direção Português para Libras, quando o docente direciona o discurso aos estudantes e vice-versa, ou entre estudantes, e em menor quantidade, da Libras para Português, é quando o estudante surdo universitário faz perguntas, apresentação de trabalho, atividades em grupo, entre outros.

Observa-se que, na atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português é preciso habilidades distintas na interpretação, a depender da direcionalidade. Na direção da língua oral-auditiva para língua gestual-visual, o intérprete compreende o que foi dito e realiza a sinalização. Já na direção da língua gestual-visual para a língua oral-auditiva, o tradutor e intérprete compreende a língua de sinais para a produção da fala. Observa-se que nas atividades de interpretação envolve concentração na escuta e fala, o ritmo (fala rápida ou devagar), a interação entre os tradutores e intérpretes do turno e de apoio no apoio mútuo (Rodrigues, 2022).

Diante disso, abordaremos, ainda nesta temática, sobre as estratégias adotadas pelos tradutores e intérpretes de Libras-Português em sala de aula. O TILSP 1 pontuou as principais estratégias que considerava relevantes, são elas: “conhecer alguns sinais-termos em Libras e a linguagem verbal utilizada no contexto específico do curso de Engenharia Civil”. Nota-se que, na atuação do tradutor e intérprete, emergem conhecimentos linguísticos entre as línguas - Libras e Língua Portuguesa, como também conhecimentos técnicos, dos termos específicos do curso e saberes apreendidos no geral (Santiago; Lacerda, 2016).

Outra estratégia citada pelo TILSP 1 refere-se à interação com o docente a partir dos apontamentos dos materiais visuais utilizados em sala de aula, como slides, imagens, entre outros. Ele explicou que “uma vez que não tem o sinal em Libras, mas tem uma imagem de um conceito no slide e a partir desses recursos, os tradutores e intérpretes realizam os apontamentos no quadro, slides, imagens, materiais no concreto, dentre outros”. Neste relato, percebe-se que os tradutores e intérpretes utilizam a “função dêitica em Língua de Sinais”, através dos apontamentos que contribuem significativamente na prática de interpretação realizados no espaço da sinalização (Quadros; Karnopp, 2007).

O TILSP 2, por sua vez, mencionou algumas estratégias necessárias na interpretação e destacou a relevância do trabalho em dupla, sendo assim, “o intérprete de apoio fica sentado de frente para o intérprete do turno, acompanhando o ato enunciativo/discursivo, auxiliando na interpretação” e complementou dizendo que “os estudos do conteúdo didático são primordiais”. Assim, a atuação do tradutor e intérprete em dupla possibilitará o apoio um do

outro para a compreensão do discurso de uma língua fonte para a língua alvo. Kelm (2021), em seu estudo, defende o trabalho em dupla, ou seja, um intérprete de turno e um de apoio, uma vez que os conteúdos curriculares são complexos na Educação Superior. Conforme explica Gile (1999) na interpretação há um esforço de escuta, produção da fala e memória na atuação do intérprete. Tendo em vista que, quando o tradutor e intérprete atua sozinho em um longo período de tempo, poderá comprometer a qualidade do trabalho, devido ao excesso de esforços cognitivos e físicos das atividades de interpretação.

No documento organizado pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, no que se refere à interpretação de Libras e Língua Portuguesa, preconiza que o trabalho seja realizado em dupla, no revezamento entre 20 a 30 minutos no suporte mútuo (Febrapils, 2017). Portanto, este documento reforça a necessidade do trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras em dupla.

Outra estratégia citada no processo de interpretação trata-se da utilização dos sinais-terms em Libras convencionados pelo estudante surdo universitário por meio da interação com a equipe dos tradutores e intérpretes de Libras-Português. Em razão da carência de léxicos em Libras de áreas específicas no meio acadêmico, a proposição de sinais pelo estudante surdo universitário é uma estratégia utilizada para a mediação linguística e para o acesso ao conhecimento científico (Carvalho; Albuquerque, 2019). Freitas (2018), em sua pesquisa, realizou um teste de usabilidade do Dicionário Bilíngue Libras-Português para dois tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam na Educação Superior. Destaca-se ainda que, esse dicionário Bilíngue foi desenvolvido por um projeto institucional na tentativa de minimizar os desafios na acessibilidade e inclusão do estudante surdo, uma ferramenta tecnológica disponível *on-line* em processo de aprimoramento, portanto, constatou-se a viabilidade no acesso, como também a necessidade de ampliação dos sinais-terms em Libras de áreas específicas no sinalário bilíngue.

Em seguida, o TILSP 2 pontuou sobre as perguntas realizadas pelo estudante surdo universitário no momento da aula e mencionou: “outra estratégia minha em sala de aula era quando o estudante surdo tinha alguma dúvida com relação ao conteúdo, esperava finalizar a fala dele e compreendia os detalhes, qual seria sua dúvida e passava para o professor”. Constatamos que, na maioria das vezes, o tradutor e intérprete optou pela interpretação consecutiva, ou seja, compreendia toda a sinalização e, posteriormente, realizava a interpretação na direção Libras para Português. Além disso, este tipo de interpretação

utilizado pelo tradutor e intérprete é uma forma de contextualizar todo o discurso e, após a compreensão, realizar a interpretação, evitando possíveis informações contraditórias. Percebe-se também com este relato, que em sala de aula, o estudante surdo universitário participava dos momentos de discussões através de perguntas, questionamentos, esclarecimento de dúvidas, dentre outros, visto que o estudante era extremamente interessado nas aulas.

Portanto, há duas modalidades de interpretação: a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea. Conforme explica Albres e Santiago (2012), na interpretação consecutiva, o intérprete compreende o enunciado em um intervalo de tempo, em torno de 5 minutos, e, em seguida, realiza a interpretação para outra língua. Ao passo que, na interpretação simultânea, a interpretação ocorre em tempo real, de uma língua fonte para língua alvo, sendo essa segunda modalidade a mais utilizada em sala de aula.

Durante as entrevistas realizadas com os dois tradutores e intérpretes de Libras-Português, foi enfatizada a relevância do posicionamento físico espacial e a movimentação em sala de aula, visto que o tradutor e intérprete fica próximo do docente. O TILSP 1 acrescentou que:

Essa aproximação entre docente e o tradutor e intérprete de Libras em sala de aula potencializa o canal visual, assim, o estudante poderá acompanhar a informação verbal na mediação linguística realizada pelo profissional tradutor e intérprete e a informação corporal que o docente faz no momento da aula.

Tais considerações apresentadas expõem o posicionamento do tradutor e intérprete de Libras-Português em sala de aula, sendo necessária a direção do olhar com o estudante surdo, para que ele acompanhe os vários discursos que permeiam em sala (Guarinello et al., 2008). Observa-se também que, o retorno do estudante surdo universitário através da expressão facial e corporal é imprescindível na prática interpretativa, como também o tradutor e intérprete ficar próximo do docente em sala de aula é uma das estratégias utilizadas na mediação linguística dos conteúdos curriculares.

Na sequência, ao serem perguntados sobre os recursos didáticos que contribuem para a inclusão na aprendizagem do estudante surdo universitário, o TILSP 1 e 2 consideram relevantes os materiais visuais, e o TILSP 2 citou como exemplo uma experiência que teve em sala de aula:

O docente utilizou um objeto chamado “pêndulo” no momento da explicação

do conteúdo, aponte em direção ao material e não foi necessário fazer o sinal em Libras e nem o classificador para a descrição do material.

Diante do exposto, percebe-se que os recursos visuais (objeto, imagens, vídeos, etc) auxiliam na construção de significados e sentidos através da interação dialógica, no entanto, o tradutor e intérprete no espaço de sinalização, movimentam o corpo, as mãos, o uso de expressões faciais, as performances corporais-visuais conforme a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Rodrigues, 2018).

Outra questão analisada refere-se às dificuldades encontradas no processo de interpretação intermodal Português e Libras na Educação Superior. O TILSP 1 mencionou que “a dificuldade maior envolve as terminologias específicas da área”, diante dessa situação, “às vezes o docente não se mostra receptivo em dialogar e tirar as dúvidas do intérprete”. Em contrapartida, quando o tradutor e intérprete de Libras-Português estabelece uma interação dialógica em sala de aula, ou seja, “têm a liberdade” em perguntar ao docente em caso de dúvida, esta atitude “colabora com o trabalho da interpretação e qualidade da mensagem interpretada” (Kelm, 2021, p.101).

Já para o TILSP 2, “o maior desafio é quando não se recebe o material didático com antecedência para leitura e se preparar”, o que se apresenta como um desafio a ser superado, uma vez que os intérpretes no momento da interpretação se deparam com os novos léxicos da Língua Portuguesa na área de conhecimento específico (Guarinello et al., 2008). Neste segmento, o TILSP 1 explicou que alguns docentes disponibilizam o material na Plataforma virtual de Aprendizagem da Universidade, sendo assim, é feito um contato inicial com os docentes responsáveis das disciplinas em que o estudante surdo universitário foi matriculado naquele semestre, para a realização do cadastro e acesso aos materiais das aulas, mas, infelizmente, nem todos os materiais são enviados para os tradutores e intérpretes, seja via e-mail institucional, entre outros. A esse respeito, Kelm (2021) explica sobre as normas orientadoras das atividades dos tradutores e intérpretes de Libras-Português na instituição de ensino superior, pois estabelecem sobre os prazos para o envio do material didático e a carga horária necessária para estudo e preparação prévia para as atividades de tradução e interpretação de Libras para/de Português.

Na última questão, buscamos compreender qual seria a opinião dos tradutores e intérpretes sobre as possíveis melhorias para a inclusão do estudante surdo no contexto sala de aula na Educação Superior. O TILSP 1 expõe que: “embora não seja responsável por questões

técnicas e conhecimentos científicos, o intérprete de Libras faz parte no processo de ensino e aprendizagem, visto que a interação entre docente e o intérprete é fundamental”. Podemos salientar que, no espaço de ensino e aprendizagem há uma inter-relação a partir dos diferentes discursos que circulam em sala de aula e o tradutor e intérprete de Libras realiza a mediação da língua de partida para a língua de chegada na construção de sentidos (Albres; Kelm, 2020). Desta forma, a interação estabelecida entre os profissionais - docente e o tradutor e intérprete de Libras - neste processo educacional potencializa a mediação do conhecimento para o estudante surdo.

Já o TILSP 2 relatou sobre a relevância da formação entre os profissionais através da realidade vivenciada no cotidiano em sala de aula, com intuito a socialização e novos conhecimentos de forma coletiva, seja por meio de cursos de extensão, oficinas, reuniões, capacitação, dentre outros.

Diante desses relatos, constata-se a importância da formação coletivamente e atualização contínua que fomentam novas perspectivas e atitudes no processo de inclusão e aprendizagem do estudante surdo universitário. E também, o diálogo entre os atores envolvidos na educação pode contribuir nas ações de formação através do envolvimento colaborativo (Costa, 2014).

Através das experiências apresentadas, identificamos um conjunto de ações e estratégias realizadas no processo de interpretação da Língua Portuguesa para/de Libras com foco na construção de sentidos que promovam a compreensão do estudante surdo universitário dos conteúdos didáticos e científicos abordados em sala de aula na Educação Superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas ao longo deste estudo, percebemos o quanto é fundamental a interação dialógica entre os tradutores e intérpretes de Libras - estudante surdo-corpo docente para a prática inclusiva em sala de aula. Sendo assim, avaliando o objetivo desta pesquisa, os tradutores e intérpretes relataram também a relevância do conhecimento linguístico e cultural do estudante surdo universitário, assim como as técnicas e habilidades necessárias para o processo de interpretação da Língua Portuguesa para/da Libras com foco na inclusão e aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, os tradutores e intérpretes elencaram estratégias que consideram

significativas na prática de interpretação nas modalidades de Línguas, Libras e Língua Portuguesa, como: i- a compreensão dos termos específicos do curso de Engenharia Civil; ii- a atuação dos tradutores e intérpretes em dupla; iii- o posicionamento físico espacial em sala de aula; iv- os apontamentos dos materiais visuais como estratégias de interpretação na construção de sentidos; vi- a utilização dos sinais-termos convencionados pelo estudante surdo; vii- estudo e preparação prévia dos materiais a serem interpretados. E também mencionaram os desafios encontrados, como a complexidade dos conteúdos do curso de Engenharia Civil e a carência de terminologias científicas em Libras nesta área.

Em suma, desenvolver um olhar crítico e reflexivo para situações como a prática no processo de inclusão do estudante surdo na Educação Superior se faz importante, uma vez que em sala de aula está presente a diversidade de cada educando. Desse modo, o panorama da produção científica acerca do tema aponta para uma necessidade de se ampliar os estudos sobre a prática através de novos olhares e experiências que contribuem para a formação dos profissionais tradutores e intérpretes que atuam neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. de A; KELM, G. B. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020.
- ALBRES, N. de A; SANTIAGO, V. de A. Atuação do Intérprete Educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação - simultânea e consecutiva. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 38, jul./dez. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Decreto n. 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**. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BRASIL. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Lei Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília, DF: Presidência

da República, set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

CARVALHO, S. S.; ALBUQUERQUE, S. S. C. de. Relato de Experiência: Estratégias para Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Superior - Campus Gurupi/IFTO. In: DIAMANTINO, R. M. (org). **As Ciências Humanas e a Produção Criativa Humana 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 156-168.

COSTA, M. A. C. da. **Relação Pedagógica Professor, Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (FEBRAPILS). Nota técnica n. 02/2017. **Nota Técnica Sobre a Contratação do Serviço de Interpretação de Libras/Português e Profissionais Intérpretes de Libras/Português**. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-02-2017-Trabalho-em-Equipe.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FERREIRA, V. B. A prática colaborativa: tradição e contemporaneidade. In: FERREIRA, V. B. **E-science e políticas públicas para ciência, tecnologia e inovação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 57-75.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, C. K. I.; GEDIEL, A. L. B. O Uso do Dicionário Online Bilingue por Tradutores e Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa - Libras no Ensino Superior. Desafios e Possibilidades. **Revista de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 18, n. 2, jul./dez. 2018.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. de M.; LACERDA, C. B. F. de. A díade formação - atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 653-668, jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILE, D. **The Effort Models in Interpretation**. In: GILE, D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999.

GOULART, D. S. M.; AIRES, R. D. I. Trabalho em Dupla e o Cuidado de Si e do Outro como uma Dimensão ética na Tradução e Interpretação em Libras. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 9., 2022, Canoas. **Anais...** Canoas: PPGEDU, 2022.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C; MASSI, G. O. O Intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira**, Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, jan./abr. 2008.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de Tradutores - Intérpretes de Libras (TILS) que Atuam no Ensino no Brasil. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011.

KELM, G. B. **O Trabalho em Equipe de Intérpretes Educacionais no Ensino Superior: Estratégias Adotadas no Processo de Atuação**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

KUHN, T. do C. G. **O processo de criação de termos técnicos em Libras para Engenharia de Produção**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.

NASCIMENTO, J. M. do. **A Relação entre as Condutas do Profissional Intérprete e os Processos Interpretativos**. 2018. Monografia (Graduação em Letras/Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PIMENTA, M. R. G.; LIMA, L. I. G.; REIS, R. S. L. Análise dos processos mediacionais estabelecidos entre professor-intérprete de libras-estudante surdo em uma disciplina do curso de engenharia. **Revista de Ciência Humanas**, v. 18, n. 2, p. 1-17, 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais. Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RODRIGUES, C. H. A interpretação simultânea entre línguas e modalidades. **Veredas A temática**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 266-286, 2013.

RODRIGUES, C. H. Interpretação Simultânea Intermodal: Sobreposição, Performance Corporal-Visual e Direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 44, p. 111-129, jan./abr., 2018.

SANTIAGO, V. de A. A; LACERDA, C. B. F. de. O Intérprete de Libras Educacional: O Processo Dialógico e as Estratégias de Mediação no Contexto da Pós-Graduação. **Bela Infiéis**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 165-182, 2016.

SILVA, J. A. da. **Reflexões sobre o papel do Intérprete de Libras no Ensino Superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

8. ESTUDO EMPÍRICO IV – AUTOCONFRONTAÇÃO COLABORATIVA COM UM DOCENTE DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO

Resumo: O objetivo deste artigo consistiu em dialogar de forma colaborativa com um docente do Curso de Engenharia Civil, através da técnica da autoconfrontação, sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Desta forma, a pesquisa de caráter qualitativo se deu numa abordagem colaborativa e dialógica. Como instrumentos para produção dos dados, realizamos a técnica de Autoconfrontação Simples (ACS) que possibilitou a observação participante com filmagem das aulas de um docente universitário que ministrava a disciplina “Edifícios em Concreto Armado” no curso de Engenharia Civil de uma universidade federal situada na Zona da Mata Mineira e, posteriormente, a sessão de reflexão colaborativa com esse docente. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo conforme os pressupostos teórico-metodológicos de Bardin (2016). Os resultados mostraram que a participação colaborativa do docente universitário contribuiu para momentos de diálogos e reflexões sobre a inclusão do estudante surdo universitário no contexto sala de aula da Educação Superior pública. O docente enfatizou a importância das atividades interativas nas aulas teóricas e práticas que incentivam a participação dos estudantes em suas aulas, como também o uso de recursos didáticos visuais diversificados para complementar a explicação do conteúdo, como escrever o conteúdo no quadro, desenhos manuais, slides, imagens representativas, régua de madeira para os apontamentos no quadro e nos slides, uso de dispositivos (notebook) nas aulas práticas para desenvolver os desenhos (projetos) no software AutoCAD, dentre outros. Somado a isso, a experiência em lecionar para um estudante surdo universitário trouxe contribuições importantes e ressignificações na prática pedagógica do docente, de maneira a reconhecer, perceber e identificar algumas necessidades no processo de ensino e aprendizagem durante o semestre letivo. Consideramos que as ações de formação continuada para docentes universitários nesta área de atuação na Educação Inclusiva ainda é reduzida e merece atenção. Portanto, este estudo possibilitou a compreensão de uma experiência específica de um docente universitário do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal. Para pesquisas futuras, sugerem-se novas discussões teóricas e práticas sobre as experiências e percepções de docentes voltados à acessibilidade e inclusão de estudantes surdos universitários como ponto central.

Palavras-chave: Docente. Estudante Surdo Universitário. Estratégias e Recursos Didáticos; Colaboração.

Abstract: The objective of this article was to discuss collaboratively with a professor of the Civil Engineering Course, through the technique of self-confrontation, the process of inclusion of a deaf university student, based on experiences in the classroom. In this way, the qualitative research took place in a collaborative and dialogical approach. As instruments for data production, we performed the Simple Self-Confrontation (ACS) technique, which enabled participant observation by filming the classes of a university professor who taught the subject “Reinforced Concrete Buildings” in the Civil Engineering course at a federal university located in Zona da Mata Mineira and, later, the collaborative reflection session with this teacher. The data were analyzed using content analysis according to the theoretical-

methodological assumptions of Bardin (2016). The results showed that the collaborative participation of university professors contributed to moments of dialogue and reflection on the inclusion of deaf university students in the classroom context of public Higher Education. The teacher emphasized the importance of interactive activities in theoretical and practical classes that encourage student participation in their classes, as well as the use of diverse visual teaching resources to complement the explanation of the content, such as writing the content on the board, manual drawings, slides, representative images, wooden ruler for notes on the board and slides, use of devices (notebook) in practical classes to develop drawings (projects) in AutoCAD software, among others. Added to this, the experience of teaching a deaf university student brought important contributions and new meanings to the teacher's pedagogical practice, to recognize, perceive and identify some needs in the teaching and learning process during the academic semester. We consider that continuing training actions for university teachers in this area of activity in Inclusive Education are still limited and deserve attention. Therefore, this study made it possible to understand the specific experience of a university professor on the Civil Engineering course at a federal university. For future research, new theoretical and practical discussions are suggested about the experiences and perceptions of teachers focused on the accessibility and inclusion of deaf university students as a central point.

Keywords: Teacher. Deaf University Student. Teaching Strategies and Resources; Collaboration.

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a experiência de um docente universitário ao lecionar para um estudante surdo universitário é extremamente importante no contexto atual nas universidades, uma vez que o ingresso das pessoas surdas na Educação Superior se intensificou nas últimas décadas através de conquistas por direitos humanos e sociais.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no ensino contemporâneo requerem novos olhares para a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, e implica também a necessidade de dialogar com os docentes, a fim de entender suas percepções, desafios e possibilidades na inclusão do estudante surdo universitário em sala de aula. Assim, a pesquisa colaborativa pode ser considerada uma ferramenta importante na educação, permitindo a formação conjunta e a parceria entre pesquisador e docente, tendo como objetivo a construção de conhecimentos (Ibiapina, 2008).

Somado a isso, a proposta de formação colaborativa com base no exercício da técnica da Autoconfrontação pode possibilitar aos partícipes da pesquisa a construção de saberes da própria realidade de sua prática docente a partir desses fundamentos: "quem é este indivíduo;

como se constitui; como se dão os movimentos de formação e transformação; e, finalmente, como a autoconfrontação pode contribuir com esse processo” (Carvalho et al., 2020, p. 3).

Sob este viés, Santos (2016) afirma que, durante sua pesquisa, utilizou a técnica de Autoconfrontação Simples que proporcionou rever as aulas de uma docente universitária, refletindo sobre a participação do estudante surdo universitário nas atividades em uma turma no curso de Educação Física. A autora pontua, ainda, que a docente não se sentia segura para incluir o estudante surdo universitário em suas aulas conforme sua subjetividade e foi necessário repensar a prática pedagógica numa abordagem visual e concreta.

Nesse contexto, em meio à diversidade cultural dos surdos presentes em sala de aula na Educação Superior no contexto atual, conhecer as especificidades linguísticas, visuais e pedagógicas é essencial na prática docente, além de contribuir positivamente no processo de formação acadêmica. “Assim, as estratégias utilizadas com os alunos ouvintes podem não ser adequadas para os surdos” (Pimentel; Ribeiro, 2018, p. 534).

Dessa forma, a partir dessa abordagem colaborativa, os estudos destinados às experiências docentes na Educação Superior na perspectiva inclusiva são relevantes porque tratam sobre os aspectos de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que promovem o acesso ao currículo para o estudante surdo universitário.

A partir dessa compreensão, pretende-se, com esta pesquisa, ampliar a discussão e aprofundá-la através de uma profícua reflexão colaborativa que tem como base a questão norteadora: Quais as ações e as perspectivas do docente ao lecionar para o estudante surdo no contexto universitário? Para buscar entender essa lacuna apresentada, o objetivo deste estudo consiste em dialogar de forma colaborativa com um docente do Curso de Engenharia Civil, sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, através da técnica da Autoconfrontação Simples. Ressalta-se, ainda, a importância da colaboração do docente na discussão sobre quais práticas e estratégias pedagógicas eram utilizadas e mais adequadas às especificidades de um estudante surdo universitário na mediação da aprendizagem, com intuito na igualdade de oportunidades no acesso às informações e conhecimentos no ambiente entre culturas diversas.

Espera-se, também, com essa pesquisa, trazer contribuições teóricas e empíricas nesta área de atuação através do diálogo e da participação colaborativa desse docente universitário na construção de conhecimentos coletivamente.

2. METODOLOGIA

Este estudo é fruto da pesquisa de mestrado (Lacerda, 2023), intitulada “Processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas”. É uma pesquisa de natureza qualitativa na proposta colaborativa na relação entre a teoria e os conhecimentos empíricos baseados nas experiências vivenciadas no contexto real (Minayo; Costa, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa em educação, conforme destaca Desgagné (2007), aproxima o pesquisador e o docente sobre um determinado tema relevante, proporcionando um espaço de discussão, além de fomentar novas informações e conhecimentos entre duas vias: a pesquisa e a prática.

Dessa forma, este estudo possibilitou o diálogo e a reflexão sobre as experiências de um docente universitário em uma turma com um estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil no contexto atual, de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira. No entanto, na visão de Ibiapina (2016), esse processo reflexivo na pesquisa colaborativa proporciona refletir sobre o agir docente na busca de compreensões e análise com o mesmo objetivo comum no campo da educação, ou seja, construir saberes de forma conjunta na relação entre a teoria e a prática.

2.1 Participante da pesquisa e a instituição

Colaborou com este estudo um docente universitário com 60 anos de idade, graduado em Engenharia Civil (1984) e pós-graduado na área de Engenharia de Estrutura, com mestrado realizado em 1991 e doutorado em 2002. O docente ministrava a disciplina “Edifícios em Concreto Armado” do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal situada na Zona da Mata Mineira.

Na referida disciplina, a carga horária semanal foi de seis horas/aula, sendo duas horas teóricas e quatro horas de aulas práticas, numa turma com um estudante surdo e dez estudantes ouvintes matriculados. Esse estudante surdo universitário com 31 anos de idade, natural de Minas Gerais, apresentava surdez bilateral profunda congênita, era fluente em Libras desde a adolescência e cursava o 8º período no curso de Engenharia Civil nessa

universidade federal. Para realizar a interpretação no par linguístico Libras – Português nestas aulas, o Núcleo de Acessibilidade da Universidade disponibilizou quatro profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português, dois atuaram nas aulas teóricas e os outros dois nas aulas práticas.

2.2 Procedimentos para produção dos dados e instrumentos de pesquisa

Para produção dos dados, utilizamos a observação participante com filmagens das aulas e uma sessão de reflexão colaborativa baseada na técnica de Autoconfrontação Simples (ACS), aprimorada pelo psicólogo e pesquisador Yves Clot (2010). Este método proporcionou o diálogo com um docente universitário sobre suas ações no ambiente de trabalho real e o “poder de agir” neste campo de atuação, com base na autoanálise e nas vivências subjetivas sobre a inclusão, especialmente a de um estudante surdo em uma turma no curso de Engenharia Civil. Nesse sentido, na autoconfrontação, apresentaremos a imagem do próprio trabalho do docente universitário e discutiremos quais foram as ações realizadas para alcançar o objetivo da aula. Não se esperou apontar erros ou acertos, mas problematizar de forma colaborativa.

No primeiro momento, identificamos se havia, na universidade federal da Zona da Mata Mineira algum estudante surdo matriculado. Ao constatar a presença de um estudante surdo vinculado ao Curso de Engenharia Civil, solicitamos à coordenação do Curso o consentimento através do Termo de Autorização da Pesquisa, sendo prontamente atendido. O projeto foi enviado ao Comitê de Ética e devidamente aprovado – Parecer nº: 5.339.712 – mediante os princípios éticos em pesquisas com seres humanos.

No segundo momento, estabelecemos contato com quatro docentes universitários do Curso de Engenharia Civil, nas quais o estudante surdo universitário estava regularmente matriculado. Dois docentes retornaram e concordaram em colaborar com a pesquisa, entretanto, apenas um participou em razão do trancamento da matrícula feito pelo estudante surdo universitário. Em seguida, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o docente, esclarecemos sobre o objetivo e a metodologia, após o consentimento para colaboração, demos início a pesquisa no primeiro semestre de 2022 (início em maio e término em agosto).

No terceiro momento, iniciamos as observações participantes da prática pedagógica de um docente universitário da disciplina Edifícios em Concreto Armado na terceira semana de aula. Após a quarta semana de observação em sala de aula, começamos com os registros das aulas do docente por meio de gravação de imagens e áudios, utilizamos uma filmadora, foram duas horas de aula teórica e quatro horas de aula prática semanalmente, totalizando sete semanas de aulas observadas e registradas. O objetivo principal da filmagem das aulas foi captar os acontecimentos em cada momento e compreender com mais detalhes a prática pedagógica na perspectiva inclusiva por meio da inter-relação entre docente, estudante surdo universitário e o tradutor e intérprete de Libras-Português.

No quarto momento, selecionamos alguns trechos das aulas do docente universitário, ou seja, a imagem do próprio trabalho para discutirmos quais foram as ações realizadas para alcançar os objetivos das aulas. Para tanto, organizamos as partes de análise a partir dos seguintes critérios: interação em sala de aula entre docente e o estudante surdo universitário; uso de recursos didáticos; estratégias e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, dentro dos objetivos propostos neste estudo. Com base nesses critérios, editamos alguns trechos das atividades das aulas gravadas que resultaram em três episódios. O primeiro episódio foi intitulado de “Reverendo a Cena: Diálogos e Reflexões”, apresentamos algumas atividades realizadas pelo docente, práticas que envolviam a participação do estudante surdo universitário, estratégias de ensino, diferença linguística e cultural, recursos didáticos/tecnológicos no acesso ao conteúdo da disciplina. No segundo episódio denominado “Atividades em Grupo - Projetos”, apresentamos práticas pedagógicas do docente universitário que abarcavam estratégias e recursos didáticos nas explicações das atividades em grupo para um estudante surdo universitário matriculado na disciplina em questão. Por último, no terceiro episódio cujo título foi “Recursos Didáticos Visuais”, selecionamos várias práticas desenvolvidas em sala de aula no decorrer do semestre para o diálogo com o docente universitário no que se refere a acessibilidade, comunicação e tecnologias, atentando para os aspectos da visualidade nos recursos didáticos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem para um estudante surdo universitário. Em seguida, organizamos a sessão colaborativa reflexiva com o docente universitário, mediante disponibilidade do dia e horário.

No quinto momento, realizamos a sessão de Autoconfrontação Simples com o docente universitário que ocorreu no dia 11 de agosto, no final do semestre de 2022. Em

razão da pandemia de Covid-19, houve uma reorganização no calendário da Universidade e o período letivo de 2022 teve início em 02 de maio e término em 13 de agosto.

A sessão de ACS objetivou discutir e problematizar de forma reflexiva e colaborativa a prática pedagógica e as estratégias utilizadas pelo docente com foco na inclusão de um estudante surdo universitário no espaço da sala de aula. Ao assistirmos cada episódio das atividades realizadas pelo docente universitário em sala de aula, a pesquisadora e mediadora iniciou o diálogo com o docente universitário por meio das seguintes questões: 1) O que comentaria dessa cena/aula?; 2) Lembra-se do objetivo desta aula?; 3) A atividade saiu de acordo como queria?; 4) Tem alguma coisa especial nessa cena?; O que te chama atenção ao assistir a cena agora, faria algo diferente?; O objetivo da aula foi alcançado? Entre outras questões baseadas nos fundamentos teóricos e metodológicos da técnica da Autoconfrontação de Clot (2010). Essa sessão reflexiva colaborativa teve a duração de uma (1) hora e (20) minutos, utilizamos uma filmadora para os registros de áudio e imagem autorizados pelo docente universitário, e posteriormente, fizemos a transcrição dos dados.

2.3 Procedimentos para análise dos dados

Adotamos, neste estudo, a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), conforme as etapas: pré-análise, exploração dos dados e interpretação dos dados. Foram realizadas leituras flutuantes dos materiais produzidos na sessão de Autoconfrontação Simples, e realçamos os termos que foram mencionados constantemente pelo docente universitário no processo de decodificação para a interpretação dos dados. A partir dessa análise, emergiram três categorias: Ações e perspectivas de um docente ao lecionar em uma turma com um estudante surdo universitário; Atividades interativas entre docente/estudante surdo/ estudantes ouvintes para a construção de conhecimentos na relação entre a teoria e a prática; Tipos de recursos didáticos visuais e sua importância no processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo universitário. A seguir, o resultado e as discussões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos o resultado e as discussões de forma detalhada acerca da sessão de reflexão colaborativa com um docente universitário das análises empreendidas

referente ao primeiro episódio “Revivendo a Cena: Diálogos e Reflexões”, após o segundo, “Atividades em Grupo - Projetos” e, por último, o episódio “Recursos Didáticos Visuais”, a partir das cenas das aulas selecionadas para a discussão. A proposta que se pretendeu atingir com a realização da ACS consistiu em dialogar com o docente universitário sobre o processo de inclusão de um estudante surdo universitário com base na experiência vivenciada em sala de aula no curso de Engenharia Civil, através da Autoconfrontação Simples.

3.1 Episódio 1 - Revivendo a Cena: Diálogos e Reflexões

O primeiro episódio intitulado “Revivendo a Cena: Diálogos e Reflexões”, refere-se à aula teórica da disciplina Edifícios em Concreto Armado do curso de Engenharia Civil realizada no dia 03 de junho de 2022. Este vídeo teve duração de 9 minutos e 6 segundos. A referida aula foi ministrada por um docente universitário no pavilhão de aulas entre 8h e 10h, em uma turma com um estudante surdo universitário e 10 estudantes universitários ouvintes. A interpretação simultânea no par linguístico Língua Portuguesa - Libras foi realizada por dois tradutores e intérpretes de Libras-Português, um intérprete em atuação e o de apoio, no revezamento de 20 a 30 minutos.

Quanto ao posicionamento em sala de aula, o estudante surdo universitário se sentou na segunda fileira, o tradutor e intérprete de Libras-Português se posicionou próximo ao docente que estava à frente do quadro e o tradutor e intérprete de apoio sentado à frente do colega em atuação.

O docente utilizou alguns recursos didáticos no momento da aula como a escrita e o desenho no quadro, a apresentação de slides com textos curtos e imagens (fotos, gráficos, tabelas, dentre outros), uso da régua de madeira para os apontamentos no quadro e nos slides. Além disso, quando o docente escrevia o conteúdo curricular no quadro, concedia um tempo para os estudantes copiarem, em seguida, realizava a explicação do conteúdo. Dessa forma, o estudante surdo universitário direcionava o olhar tanto para o docente como para o tradutor e intérprete de Libras-Português, acompanhando o discurso e as expressões faciais.

No início da aula que tratou da temática “Lajes Nervuradas”, assunto que havia sido explicado na aula anterior, o docente deu um exemplo de “Dimensionamento de Laje de garagem”, realizando a explicação da atividade no quadro (sobrecarga, espessura, altura, pré-dimensionamento da laje etc.) de modo que o estudante surdo universitário acompanhasse e

prestasse atenção à aula e conseqüentemente, propiciou-se um espaço para que o docente lançasse questões acerca do conteúdo a todos os estudantes.

No quadro, o docente fez um desenho geométrico no formato de um quadrado que representava uma laje com algumas medidas e o outro desenho representava uma fôrma de uma laje. Após isso, o docente utilizou o slide, apresentando um catálogo das tabelas para o cálculo de laje e a régua de madeira apontando para o slide conforme a explicação e, ao mesmo tempo, anotando no quadro. O texto e os números da tabela no slide estavam pequenos e embaçados, dificultando um pouco a visualização, em seguida, o docente centralizou essa tabela no telão do projetor para melhor visualização.

No decorrer da aula, o estudante surdo universitário fez várias perguntas, o docente universitário pediu para repetir algumas, em seguida, ao entender a questão, respondeu explicando e apontando no quadro, e em algumas vezes, interagiu com esse estudante repetindo algum sinal em Libras feito pelo tradutor e intérprete de Libras-Português ou pelo estudante no momento da explicação do conteúdo. Na continuidade da aula, o docente explicou sobre o dimensionamento das armaduras das nervuras, o cálculo de uma nervura com seção “T”, adotando algumas medidas e fez o desenho que o representa no quadro. Neste momento, uma colega da sala fez uma pergunta e o estudante surdo universitário solicitou para que o docente escrevesse as informações da resposta no quadro, em seguida, preencheu a tabela com alguns cálculos que havia mencionado no quadro.

Na seqüência, o docente explanou sobre a “Verificação da força cortante” e apresentou a norma brasileira da Engenharia Civil no slide apontando para alguns valores, em seguida, anotou o item da norma no quadro para que os estudantes pudessem registrar em seus cadernos e acompanhar o raciocínio do professor (Força cortante em Lajes; Lajes sem armadura para força cortante). Logo após, o estudante surdo universitário fez uma pergunta: “E se não colocar os estribos?”, em seguida, o docente detalhou as partes da laje quando não precisa de estribos nas nervuras e o estudante fez uma ressalva que precisava visualizar uma imagem, como estratégia, para relacionar a explicação do docente universitário na compreensão deste assunto.

Após explicar todo o conteúdo, o docente universitário informou aos estudantes que a temática “Lajes Nervuradas” finalizaria na próxima aula e começaria o tema “Lajes pré-moldadas”. Assim que terminou a aula, o colega que estava sentado próximo ao estudante surdo universitário aproximou e quis explicar sobre a dúvida que teve, escrevendo e

registrando no caderno, fez desenhos, valores, dentre outros aspectos relacionados ao conteúdo, auxiliando na compreensão.

Por último, o estudante surdo universitário chamou o docente e mostrou uma apostila referente à ABNT da construção civil, o docente informou que era aquele documento impresso mesmo e que passaria todo o conteúdo que utiliza nas aulas para ele e alguns materiais de estudo que estavam na plataforma de acesso ao estudante no sistema da universidade e reforçou que postaria sobre o assunto da aula “Lajes Nervuradas” nessa plataforma.

3.1.1 ACS - Sessão reflexiva colaborativa - Episódio 1: Ações e perspectivas de um docente ao lecionar em uma turma com um estudante surdo universitário

No início da sessão reflexiva colaborativa, dialogamos sobre a experiência de um docente em uma turma com um estudante surdo no Curso de Engenharia Civil, com enfoque ao exercício da autoanálise sobre a prática pedagógica numa abordagem colaborativa, com maior ênfase à inclusão e à aprendizagem de um estudante surdo universitário.

Para isso, selecionamos e editamos somente alguns trechos da aula teórica gravada da disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, que resultou na organização do Episódio 1, intitulado "Revivendo a Cena: Diálogos e Reflexões". Este episódio trata das atividades realizadas pelo docente, práticas que envolviam a participação do estudante surdo universitário, estratégias de ensino, diferença linguística e cultural, recursos didático-tecnológicos no acesso ao conteúdo da disciplina.

Após apresentar o episódio 1, começamos a discussão com o docente por meio de questões voltadas às experiências na prática docente na perspectiva inclusiva. A respeito do processo de ensino e aprendizagem, o docente refletiu sobre o objetivo da aula e relatou sobre a explicação do conteúdo “Dimensionamento de Laje Nervurada” que realizou juntamente com a turma, mencionando alguns recursos didáticos que utilizou, como quadro, slides, régua para os apontamentos, dentre outros e destacou: “Penso que, para o estudante surdo universitário faltaram alguns recursos mais visuais, por exemplo, fotos, desenhos em 3D, se eu tivesse, seria bom, pois é mais visual”. Percebemos, neste relato, o reconhecimento pelo docente sobre a importância do uso de **recursos didáticos visuais diversificados** em sala de aula no acesso aos conteúdos curriculares, de maneira que o estudante surdo universitário

visualizasse a imagem aliada às explicações do conteúdo para uma maior compreensão no momento da aula.

Reforçando esse apontamento, sugerimos ao docente universitário a necessidade do diálogo constante com o estudante surdo universitário sobre os recursos visuais acessíveis como ponto de partida na mediação pedagógica na perspectiva intercultural, além de conhecer a subjetividade do educando surdo no seu processo de aprendizado. Portanto, compreende-se que “a aprendizagem deve acontecer em contato, em inter-relação, no diálogo” (Cruz; Dias, 2009, p. 77).

Ainda sobre a explicação do conteúdo em sala de aula, o docente complementou, conforme o recorte:

O que acontece é o seguinte, para nós, que estamos acostumados com obra, vê isso todo dia, é uma coisa muito óbvia, mas para o estudante não é. Portanto, nesta aula não tinha tanta foto/imagem igual na aula anterior, considerando que o estudante já tinha consolidado essa parte visual dos objetos/materiais.

No trecho acima, observa-se que o docente universitário fez uma reflexão sobre sua prática de um modo geral e chama a atenção para o cuidado no momento da explicação do conteúdo, uma vez que um assunto e/ou conceito pode ser óbvio para o docente especializado, mas para os estudantes, de forma geral, não. Abordou também sobre o uso de materiais imagéticos para relacionar teoria e prática em sua aula na compreensão do conceito/conteúdo como atitude positiva na prática pedagógica.

Nesta mesma linha, Campello (2008) fortalece essa discussão trazendo a relevância dos aspectos da visualidade nas ações de mediação no acesso à informação e conhecimentos para o estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem. A autora reitera ainda que a linguagem visual envolve expressão do corpo, signos visuais, recursos tecnológicos (caderno, slides, quadro e imagens), a comunicação em Libras (Língua visual) e afirma que “o que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo” (Campello, 2008, p. 22).

Ribeiro et al. (2019) ressaltam que o uso de tecnologias acessíveis à prática pedagógica para o surdo são como potencializadores no conhecimento e na comunicação, como também, estimuladores na concentração e no processamento das informações através da

inter-relação entre o pensamento e a linguagem. Stumpf (2010, p. 3) afirma que a tecnologia visual está presente cada vez mais em nosso cotidiano no mundo contemporâneo e traz transformações significativas na comunicação dos surdos no campo educacional e social, e pontua:

Para além da aquisição do conhecimento, essas abordagens privilegiam o processo de construção do conhecimento do aluno, dando oportunidades de aumentar a compreensão de conceitos complexos, estimular a imaginação e a criatividade visando o desenvolvimento dos processos mentais superiores (Stumpf, 2010, p. 3).

Conforme supracitado pela autora, as novas tecnologias trazem contribuições na mediação da aprendizagem dos conteúdos curriculares do ponto de vista dos surdos acadêmicos. Nessa perspectiva, Varela e Rausch (2018) corroboram com os resultados da sua pesquisa e pontuam alguns materiais, sobretudo os slides e as imagens, pois, segundo eles, foram os recursos didáticos mais relatados durante a entrevista com os acadêmicos surdos, isto é, os recursos que os docentes utilizaram e que eles mais gostavam. No entanto, é preciso atentar-se aos aspectos linguísticos, culturais e as necessidades do estudante surdo conforme os diferentes objetivos da aula.

Em seguida, o docente mencionou como ponto importante **a participação do estudante surdo universitário** em suas aulas de forma ativa, contribuindo na aprendizagem através de perguntas, dúvidas e atividades. Inferimos que o estudante surdo universitário mostrou-se engajado e ativo, impactando positivamente no seu desenvolvimento acadêmico, comunicando-se fluentemente em Libras, em sua primeira língua, e o português escrito como segunda língua.

Dessa forma, todas as discussões e as atividades acadêmicas em sala de aula foram mediadas pelo docente universitário e na mediação linguística - Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa pelo tradutor e intérprete, conforme prevê o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Na mediação linguística, o intérprete recebe a mensagem emitida em uma língua fonte, processa a informação e faz escolhas lexicais na língua de partida. De acordo com Quadros (2003, p. 27), “o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente”, visto que o estudo do material a ser interpretado pode colaborar na atuação do tradutor e intérprete, assim como o uso de estratégias na interpretação do Português para/de Libras (Matos, 2015). Assim, um ambiente colaborativo entre os pares pode contribuir para a qualidade do trabalho realizado de forma conjunta com foco na inclusão do estudante surdo no contexto universitário.

No decorrer da sessão de autoconfrontação, o docente mencionou sobre as perguntas realizadas pelo estudante surdo universitário no momento da aula e relatou que percebia “**ruídos na comunicação**”. Às vezes, “o estudante surdo universitário perguntava e eu não entendia, sendo natural esse ruído, são muitas informações sobre o conteúdo da Engenharia Civil”.

Podemos salientar que esses “ruídos na comunicação” podem envolver diversos fatores, pois, conforme explicam Santos e Lacerda (2018, p.68), “os indivíduos e suas relações com a língua são determinantes nesse processo, pois a língua não pode ser pensada separada das interações humanas que a constituem enquanto língua”, ou seja, é por meio da língua que se expressam ideias, informações, sentimentos e relacionam-se entre si a busca de sentidos no discurso de um determinado contexto.

Portanto, em sala de aula, na perspectiva intercultural, ocorre o trânsito entre duas modalidades linguísticas diversas, neste caso, a Língua Portuguesa e a Libras, pois cada língua possui suas especificidades e estruturas sintáticas, como afirma Rodrigues (2018). Desse modo, estreitar os laços entre docente - estudante surdo - tradutor e intérprete de Libras pode contribuir para amenizar os ruídos na comunicação através da cultura do diálogo e da colaboração ativa e efetiva entre os pares.

Nesta direção, no momento da autoanálise com o docente universitário na ACS, reforçamos a importância de solicitar ao estudante surdo universitário repetir a pergunta quantas vezes o docente achar necessário, além disso, propomos algumas estratégias como,

por exemplo, pedir para o estudante repetir pausadamente a questão, escrever e/ou desenhar de forma manual quando não se compreende a questão, isto é, conforme a subjetividade do educando.

Em seguida, o docente explicou sobre a complexidade do conteúdo curricular das suas disciplinas no curso de Engenharia Civil. Vejamos o relato abaixo:

A norma técnica da Engenharia Civil são 238 páginas, a gente estuda o assunto de Concreto Armado em três disciplinas: Concreto Armado I, Concreto Armado II e Edifícios em Concreto Armado, então para fazer a disciplina Edifícios em Concreto Armado, o estudante fez duas disciplinas antes como pré-requisito, e tem essa norma da construção civil, que é extensa e com muito detalhe. Então, não é fácil o estudante acompanhar todos os detalhes da norma, consultar, é muita informação, essa é a realidade.

A partir da análise empreendida nesta citação, percebe-se que o docente teve a oportunidade de lecionar e estabelecer interação com o estudante surdo universitário em três disciplinas, ou seja, em três semestres. Por isso, é possível concluir que as experiências anteriores contribuíram para os aspectos de sua prática pedagógica na disciplina atual, visto que, quanto mais contato e vivências com o estudante surdo universitário, melhor é a prática pedagógica e, conseqüentemente, esse docente se torna mais sensível e seguro para lecionar sua aula. Neste viés, Santos (2016, p. 53) salienta que:

É na constante reformulação da sua prática que o professor pode e deve refletir a sua didática, a sua dinâmica, inclusive através de experiências vividas em outros momentos com outras abordagens, com turmas heterogêneas, sempre se (re) avaliando de forma cíclica.

Assim, as experiências vividas em sala de aula são importantes e podem contribuir na reflexão sobre sua ação, como também mudanças na prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que a formação do docente é contínua e crítico-reflexiva.

Na sequência da sessão reflexiva colaborativa do episódio 1, o docente entrevistado ressaltou que, na maioria das vezes, **as perguntas do estudante surdo universitário** podem esclarecer as dúvidas dele ou da turma e contribuir para o aprendizado. Podemos salientar que as perguntas do estudante surdo universitário foram várias e imprescindíveis no momento da aula e, a partir delas, o docente pôde refletir sobre sua aula e direcionar os caminhos sobre suas ações, atentar-se para os aspectos visuais, como exemplo, o estudante surdo universitário

pedir ao docente para mostrar determinada imagem, escrever no quadro ou explicar novamente um conceito/assunto.

Nesse segmento, a pesquisadora lançou a seguinte pergunta para o docente universitário: O objetivo da aula foi alcançado? Neste momento, o docente inferiu que a aula foi tranquila, compreendendo que uma aula complementa a outra, ou seja, uma aula teórica que antecedeu essa utilizou slides, muitas imagens referente a lajes nervuradas prontas e a laje em execução, escreveu e desenhou no quadro e destacou: “penso que ele conseguiu acompanhar e sempre que puder trazer alguma imagem tridimensional seria melhor ainda em prol da construção do conhecimento”. Posteriormente, o docente se referiu às duas disciplinas anteriores a essa, sendo as disciplinas Concreto I e Concreto II, ministradas no Ensino Remoto para o estudante surdo universitário e enfatizou os seguintes aspectos:

O estudante surdo se esforçou muito, fez as atividades avaliativas, procurou muito o monitor das disciplinas, foi muito conteúdo ensinado e existe um lapso de tempo entre o que foi estudado nestas disciplinas e o que precisa na disciplina em Edifícios em Concreto Armado.

Mediante essa explicação, observa-se que o docente mencionou o **perfil do estudante surdo universitário**, isto é, um estudante que tem um bom rendimento e é esforçado, participava das aulas e das monitorias ativamente, interagia com o docente, tradutores e intérpretes e colegas ouvintes contribuindo no processo na aquisição de conhecimentos. Em seguida, o docente destacou alguns elementos importantes no processo de aprendizagem, assim como aproveitar a oportunidade para sanar as dúvidas em sala de aula, assistir às aulas e rever o conteúdo, anotar, amadurecer e linkar as aulas com as disciplinas anteriores e o docente como mediador nesse processo.

Portanto, os resultados, nesse primeiro episódio, proporcionaram diálogos e observações significativas no que diz respeito às experiências desse docente na inclusão de um estudante surdo universitário em sala de aula em uma disciplina do Curso de Engenharia Civil. Trouxe alguns elementos na relação entre a mediação de aprendizagem e a tecnologia visual por meio da autorreflexão com o docente universitário sobre sua prática com base em suas opiniões, sentimentos, desejos e percepções em uma turma com um estudante surdo universitário matriculado. Foi possível constatar também que a convivência entre os pares tensiona a prática docente no processo de ensino e aprendizagem, pois estimula e potencializa as transformações da inclusão no contexto educacional.

3.2 Episódio 2 - Atividades em Grupo - Projetos

O segundo episódio, cujo título é “Atividades em Grupo - Projetos”, refere-se à aula prática da disciplina "Edifícios em Concreto Armado" no desenvolvimento de projeto estrutural no curso de Engenharia Civil, que ocorreu no dia 22 de junho de 2022, no pavilhão de aula, entre 14h e 18h, teve a duração de 7 minutos e 51 segundos. A aula foi ministrada por um docente universitário e nela atuaram dois tradutores e intérpretes que realizavam a interpretação simultânea no par linguístico Língua Portuguesa - Libras, no revezamento entre eles de 20 a 30 min, em uma turma com um estudante surdo universitário e 10 estudantes universitários ouvintes. Posteriormente, selecionamos algumas estratégias e recursos didáticos nas explicações das atividades em grupo, do trabalho desempenhado pelo docente universitário em sala de aula.

Nessa sala de aula, os estudantes universitários estavam sentados em grupo, 4 grupos com 2 integrantes e 1 grupo com 3 integrantes, eles utilizavam seus notebooks e havia um datashow, um quadro, giz e mesas para desenho arquitetônico.

O grupo ao qual o estudante surdo estava inserido era composto por três participantes que se sentavam nas carteiras da terceira fileira. Neste dia, o tradutor e intérprete de Libras ficava sentado e de frente ao estudante surdo universitário. No momento da aula, o docente universitário passou de mesa em mesa para orientação e esclarecer as dúvidas dos estudantes quanto à atividade proposta (desenvolver projeto).

As cenas do episódio mostravam o estudante surdo universitário realizando a atividade em grupo - desenvolvendo projeto -, em seguida, ele fez a pergunta ao docente universitário: “Como seria o cálculo de reações de apoio nesta laje?” e apontou em direção à imagem em seu notebook, o docente sentou-se em uma das carteiras, pegou uma folha de papel sulfite, começou a explicar e fez uma imagem representando uma laje e o cálculo de reações de apoio de uma laje, o estudante surdo universitário complementou: “e se fosse nessa situação?” “Por exemplo, o apoio aqui e engaste nessa parte” (engaste é um tipo de apoio na estrutura), o estudante surdo universitário apontou para a imagem referente à segurança estrutural e os tipos de apoio na estrutura da engenharia. Logo, um estudante universitário ouvinte também interrogou sobre o cálculo e o docente respondeu todas as questões levantadas pelo grupo. Após a explicação, o docente se retirou e os estudantes do grupo continuaram conversando sobre o assunto do conteúdo da atividade, o grupo discutia e mostrava no papel e no notebook,

e o tradutor e intérprete de Libras realizava a interpretação, ora na direção do Português para Libras, ora da Libras para a Língua Portuguesa, visto que os colegas do próprio grupo sabiam alguns sinais e se comunicavam, às vezes, em Libras.

Logo depois, o estudante surdo universitário utilizou o software AutoCAD em seu notebook, uma ferramenta tecnológica que tem como objetivo criar desenhos (projetos) em 2D e 3D. Na sequência, um colega do grupo fez a seguinte pergunta ao estudante surdo universitário: “Por que você coloca cores diversificadas no desenho da estrutura da laje?” que foi respondida: “As cores me ajudam a identificar as espessuras das linhas na AutoCAD, ou seja, a simetria, o ponto onde começa e termina, destacando itens importantes na imagem para o meu entendimento”. Logo depois, os colegas do grupo demonstraram que não sabiam dessa possibilidade na realização da atividade e ficaram surpresos e, à medida que os estudantes iam finalizando o desenho arquitetônico, já estavam liberados para sair da sala.

3.2.1 ACS - Sessão reflexiva colaborativa - Episódio 2: Atividades interativas entre docente, o estudante surdo e os estudantes ouvintes para a construção de conhecimentos na relação entre a teoria e prática

Após apresentarmos as cenas do segundo episódio “Atividades em grupo - Projetos”, iniciamos a reflexão e a autoanálise com o docente universitário com base na questão: O que o senhor pode comentar dessa cena/aula? Em seguida, o docente mencionou que, nas aulas práticas, neste caso, é preciso que todos os estudantes universitários, surdo e ouvintes, tentem fazer o projeto para que ele possa corrigir, pois assim é possível tirar as dúvidas e orientar, entretanto, o docente destacou que essas atitudes proativas dependem muito do empenho dos discentes. A proposta do docente universitário nas aulas práticas foi a realização da atividade em grupo para o desenvolvimento do projeto através da aprendizagem colaborativa e na interação social entre os pares do grupo em sala de aula. Silva (2011) pontua que:

[...] considerarmos o trabalho em grupo uma construção conjunta do conhecimento, no qual a responsabilidade pela aprendizagem não se concentra unicamente nas mãos do professor, mas é compartilhado com os alunos que assimilam a significância da palavra colaboração no processo ensino aprendizagem (p. 13).

Nesse sentido, a atividade em grupo requer do estudante a responsabilidade da sua própria aprendizagem por meio da relação entre o docente e os colegas. Podemos salientar que, desenvolver um projeto com o apoio do docente universitário em sala de aula proporciona ao estudante relacionar a teoria e a prática na apropriação do conhecimento.

Durante a sessão reflexiva colaborativa, questionamos ao docente universitário sobre a participação do estudante surdo universitário na atividade em grupo, cuja explicação foi de que “O estudante surdo é muito participativo, penso que um dos fatores positivos nesse processo de aprendizagem, foi o acolhimento e a interação do grupo, eles já se conheciam e os dois colegas integrantes do grupo sabiam um pouco de Libras”.

Em consonância, reforçamos a importância desse sentimento de acolhimento e pertencimento ao grupo pelo estudante surdo universitário, como também o envolvimento entre o docente universitário, os colegas e os tradutores e intérpretes. Nota-se também que a maior parte da turma não se comunicava em Libras, o contato e as experiências com o estudante surdo universitário no decorrer da graduação foi sendo conquistado através de gestos, apontamentos, escrita e sinais, visto que, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras é oferecido na grade curricular no curso de Engenharia Civil como optativa, conforme determina no segundo parágrafo do Decreto nº 5.626, de 2005: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Ainda neste decreto, a disciplina de Libras deve ser obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia nas instituições de ensino pública e privada, conforme prevê no parágrafo primeiro:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005).

No entanto, incentivar a comunicação em Libras no contexto universitário é importante, como também motivar para se matricular na disciplina de Libras com intuito a socialização e a inclusão do estudante surdo. Além disso, a língua é viva, definidora, determinante, marcadora cultural e identitária. Conseqüentemente, é por meio dessa troca e

envolvimento colaborativo que tanto o estudante surdo, como o docente podem emergir culturalmente e horizontalmente.

Com relação aos materiais didáticos utilizados nas atividades em grupo, observamos que o estudante surdo universitário ficava atento ao momento em que o docente explicava e desenhava num papel sulfite. Nessa perspectiva, perguntamos ao docente a importância desses recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem e assim ele ressaltou: “Eu penso o seguinte, os recursos visuais são usados em sala de aula, por exemplo, o quadro, os slides, dentre outros e, com isso, aumenta a comunicação e a interação com os estudantes universitários“. Refletimos em conjunto sobre a relevância desses recursos e, a seguir, a pesquisadora evidenciou as diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas e recursos didáticos trabalhados em sala de aula que podem contribuir para a internalização de conhecimentos do estudante surdo universitário, por exemplo, desenhar, mostrar imagens e/ou objetos no concreto, pedir que o estudante refaça para saber se realmente aprendeu, fazer demonstrações, dentre outras maneiras adequadas para sua aprendizagem.

Indagamos também sobre a cena no finalzinho do episódio e perguntamos o que ele achava do estudante surdo universitário colocar cores variadas no desenho, fato respondido conforme recorte abaixo:

O desenho realizado no AutoCAD, você trabalha com as linhas, por exemplo, quando faz o desenho de uma viga, você coloca a espessura da linha, da ferragem da viga, um outro tipo de linha, e assim por diante, eu avalio quando recebo os desenhos do grupo, as plotagens e não sei como fazem a divisão das tarefas entre eles. Neste curso tem uma disciplina de AutoCAD, é uma disciplina importante para o curso de Engenharia Civil para aprender a desenhar os projetos e tal.

Foi possível constatar que o docente recebe a atividade (desenho realizado no AutoCAD) pelos estudantes universitários impresso em preto e branco e ele não tinha conhecimento dessa estratégia visual utilizada pelo estudante surdo universitário, isto é, colocar cores contrastantes no desenho para identificar as espessuras das linhas e diferenciá-las no momento da construção do desenho no software AutoCAD. Com base nessa análise, percebemos que essa estratégia partiu do estudante surdo universitário para desenvolver suas habilidades nas atividades práticas através da tecnologia, neste caso, o uso de ferramentas disponíveis no aparelho notebook para melhor visualização e compreensão. É notório nessa estratégia do estudante surdo universitário, a utilização do recurso visual para a realização e

entendimento da atividade proposta pelo docente, ou seja, a diferença cultural presente na narrativa do estudante surdo e a sua subjetividade.

Por último, perguntamos ao docente universitário como se sentiu ao rever a prática em sala de aula e se foi importante? O que gostaria de comentar? Em seguida, o docente relatou que, de forma geral, gostaria que os estudantes perguntassem mais, tirassem mais as dúvidas, e afirmou que sentia que os estudantes poderiam aproveitar o momento em sala de aula, por exemplo, chegar à sala com uma lista de dúvidas, pois muitos estudantes deixam para fazer a atividade na última hora e, muitas vezes, acabam equivocados sobre o assunto, dúvida que poderia ter sido tirada no decorrer da aula. Percebemos que, a carga horária tanto das aulas teóricas e, principalmente das aulas práticas contribuem para aproveitar o momento das aulas, além de esclarecer as dúvidas dos estudantes sobre o conteúdo, das atividades, dentre outros conforme a necessidade de cada um.

Neste segundo episódio, identificamos alguns recursos didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente universitário, assim como o reconhecimento acerca da aplicabilidade em sala de aula com foco na compreensão do conteúdo curricular. Podemos destacar também outro fator importante que foi o acolhimento e o envolvimento especialmente do grupo do estudante surdo universitário para realizar a atividade no espaço sala de aula, elemento que contribuiu para a interação e maior desenvoltura na prática entre os colegas.

3.3 Episódio 3 - Recursos Didáticos Visuais

Já, o terceiro episódio refere-se à temática “Recursos didáticos visuais” no qual selecionamos algumas cenas das aulas teóricas e práticas realizadas no início, meio e final do primeiro semestre letivo de 2022, que envolvia recursos visuais utilizados pelo docente universitário no momento da explicação do conteúdo curricular na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” do curso de Engenharia Civil, a cena teve a duração de 4 minutos e 57 segundos.

Mediante as cenas, apresentamos algumas ações pedagógicas que poderiam ser significativas ao estudante surdo universitário na compreensão do conteúdo curricular com base nas experiências em sala de aula pelo docente universitário, como: i- Uso de slide com a imagem referente a “Elementos de Enchimentos - blocos cerâmicos” e uma régua de madeira para os apontamentos; ii- anotação no quadro com exemplos práticos de cálculos de

dimensionamento de lajes e mostrando no slide de forma concomitante; iii- explicação e desenho no slide sobre “Paredes sobre lajes” e o uso da régua de madeira para apontar no slide; iv- escrever o conteúdo no quadro e, em seguida, explicar o conteúdo, dividindo o quadro em três partes iguais, em uma sequência; v- Apresentação do catálogo PREMAIS de materiais empregados como exemplo; vi- uso de sinal em Libras “Certificação/Carimbo” pelo docente universitário no momento da explicação do docente na interação entre o tradutor e intérprete para o estudante surdo universitário; vii -desenho no slide que representava o “Processo construtivo - referente ao escoramento” e uso da régua de madeira para apontar na imagem.

3.3.1 ACS - Sessão reflexiva colaborativa - Episódio 3: Tipos de recursos didáticos visuais e sua importância no processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo universitário

Após assistirmos ao terceiro episódio referente a “Recursos Didáticos Visuais”, o docente universitário mencionou: “Gosto muito de utilizar o slide e o quadro junto, penso que reforça na construção do conhecimento sobre o assunto”. Em seguida, perguntamos o que chamou atenção nas cenas. Ele explicou: “realizei a atividade no quadro juntamente com os estudantes, dei exemplo de uma laje, a imagem da laje no slide ficou boa e grande né?” E acrescentou: “alguns assuntos da aula foram vistos na disciplina de “Concreto”, devido algumas dúvidas, gosto de revisar e preparei um folheto para distribuir para eles sobre o assunto”.

No decorrer da sessão reflexiva colaborativa, o docente universitário relatou a relevância de relacionar o conteúdo com a imagem, mas, devido às múltiplas atividades na docência, o tempo é restrito, contudo, afirma que gostaria de trazer mais recursos desses tipos, e complementou, “uma destas cenas trouxe a imagem 3D sobre escoramento, Laje pré-fabricada, esses recursos visuais contribuem tanto para o estudante surdo como para os demais estudantes universitários ouvintes”. Como afirma Santos (2016, p. 226), “na inclusão todos os envolvidos no processo se beneficiam, pois a convivência com as diversidades favorece a construção de experiências e relações novas e fundamentais no desenvolvimento humano”.

Ainda neste contexto, o docente universitário relatou: “percebi que quanto mais recursos visuais, melhor seria para o estudante surdo universitário”, e acrescentou: “sempre procuro uma imagem para acrescentar, e quando chego à aula e vejo que não coloquei a

imagem que gostaria nos slides”. Foi possível constatar que o docente percebia a importância do uso de imagens, mas nem sempre utilizava em razão dos compromissos que tinha para o exercício da sua profissão. Podemos ressaltar que, além da sala de aula, há inúmeras atividades extraclasses realizadas na docência, assim como o planejamento das aulas, a correção das atividades avaliativas (provas, trabalhos, projetos etc.), desenvolver e orientar estudantes nas atividades e em pesquisas, publicação de trabalhos científicos, participação e organização de eventos, congressos, dentre outras atividades (Santos 2009).

Na sequência, a pesquisadora reforçou que os recursos visuais acessíveis fazem uma diferença na aprendizagem do estudante surdo universitário, pois possibilita a conexão entre o que foi explicado e as informações de forma visual na compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

Logo, indagamos qual seria a opinião dele sobre a mediação da aprendizagem para o estudante surdo universitário. O docente refletiu e mencionou:

Não existe uma receita pronta, gosto muito da participação em minhas aulas, um exemplo disso, pedi aos estudantes de cada grupo que defendesse o tipo de tela de enchimento em lajes nervuradas [Bloco, isopor ou fôrma plástica] conforme o conhecimento de cada um, e a partir disso, houve uma discussão e analisaram os pontos positivos e negativos, “foi bem legal fazer isso” [...] É muito conteúdo a ser ensinado, muitas vezes, não consegue propor atividades como essas em razão do tempo.

Pode-se observar que a atividade interativa entre docente e estudantes proporcionam a participação e a inclusão em sala de aula, de modo que cada um possa expressar a sua opinião conforme o conteúdo estudado no processo avaliativo da aprendizagem, visto que, quando há intervenção do docente, há uma influência de forma positiva na socialização da turma. Portanto, a dinâmica em sala de aula estimula significativamente a participação e a interação com foco na aprendizagem, como afirma Matos (2015).

Dando continuidade, o docente inferiu que os recursos utilizados em sala de aula contribuem para todos os estudantes universitários e relatou: “então, talvez, eu tenha ido um pouco mais devagar por conta do estudante surdo universitário, não sei”. Percebemos uma preocupação do docente com relação ao ritmo da aula, para que o estudante surdo universitário compreendesse a explicação do conteúdo e a interpretação do tradutor e intérprete de Libras simultaneamente, como também tempo disponível para a realização das atividades (Matos, 2015). O docente universitário pontuou ainda:

Nunca fiz curso específico em didática, tudo com base na intuição, além das minhas experiências como engenheiro civil, fiz mestrado e doutorado na minha área, assim como a aplicabilidade de projetos e já trabalhei em obras, o que me ajudou muito a selecionar essas disciplinas.

Foi perceptível na narrativa do docente que na sua **formação** (graduação, mestrado e doutorado) não teve disciplinas de didáticas e que agiu na base da “intuição” conforme as experiências no cotidiano em sala de aula, e também, na vivência como estudante. Isso posto, é muito comum os cursos de exatas ou até mesmo cursos que são marcadamente de formação de professores, essa ausência de conteúdos pedagógicos e/ou até mesmo conteúdo que trabalhem na perspectiva da Educação Inclusiva, o que dificulta a prática na Educação Superior na realidade contemporânea. A titulação dos cursos stricto sensu permitem a entrada na Educação Superior, mas é importante destacar que os aspectos pedagógicos quase nunca são discutidos. Assim, “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar” (Pimenta et al., 2003, p. 273).

O encerramento da sessão de autoconfrontação simples foi o momento dos agradecimentos e o docente mencionou: “Estamos sempre aprendendo, sempre dialogando, sempre conversando”. Constatamos que, ao longo da sessão reflexiva colaborativa, ao rever as cenas das atividades laborais, o docente demonstrou ser um procedimento de pesquisa vivenciado pela primeira vez e de maneira diferente, mencionou também que nunca parou para assistir suas aulas gravadas de forma remota, uma vez que contribuiu para o aprimoramento e conhecimentos na prática docente ao realizar a autoanálise de suas atividades.

Na sequência, a pesquisadora acrescentou a importância dessa aproximação e o diálogo com o docente, a fim de compreender as necessidades e as ações pedagógicas realizadas no contexto universitário, a partir de uma perspectiva inclusiva. Assim, o instrumento de pesquisa denominado Método de Autoconfrontação Simples possibilitou promover o encontro entre o colaborador docente e a mediadora pesquisadora no processo de reflexão das atividades laborais na perspectiva intercultural, especialmente na inclusão de um estudante surdo universitário. Em suma, o docente reflexivo constrói novos conhecimentos através de saberes práticos e experiências no processo coletivo que reflete no cotidiano da sala de aula inclusiva no contexto atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi dialogar de forma colaborativa com um docente universitário sobre a inclusão do estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem a partir da experiência na disciplina “Edifícios em Concreto Armado” do Curso de Engenharia Civil, em uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, através da técnica de Autoconfrontação Simples.

Realizamos a sessão reflexiva colaborativa com o docente universitário, proporcionando momentos de diálogos e reflexões através da autoanálise das atividades desenvolvidas pelo docente em sala de aula, bem como os desafios e as possibilidades na mediação pedagógica inclusiva.

Percebemos que o docente tinha uma preocupação e se empenhou em incluir o estudante surdo universitário em suas aulas para garantir o aprendizado, já que suas ações pedagógicas partem dos conhecimentos específicos em sua área e das experiências vivenciadas em sala de aula, e ele teve a oportunidade de lecionar para esse mesmo estudante surdo em três disciplinas no curso de Engenharia Civil que também contribuíram para a prática pedagógica.

Com base nas experiências no processo de ensino e aprendizagem, o docente universitário enfatizou a importância das atividades interativas nas aulas teóricas e práticas que incentivam a participação dos estudantes em suas aulas, como também o uso de recursos didático-visuais diversificados para complementar a explicação do conteúdo, como escrever o conteúdo no quadro, fazer desenhos manuais, apresentar slides com imagens representativas, uso de régua de madeira para os apontamentos no quadro e nos slides e o uso de dispositivos (notebook) nas aulas práticas para desenvolver os desenhos (projetos) no software AutoCAD.

Constatamos a importância de estabelecer o diálogo entre o docente e o estudante surdo universitário no início e decorrer do semestre, sobre as questões que envolvem o acesso ao conteúdo e às especificidades linguísticas e culturais. Além disso, as ações de formação continuada para docentes universitários nesta área de atuação na perspectiva da Educação Inclusiva ainda é reduzida e merece atenção. Entretanto, a presença do estudante surdo universitário em sala de aula no meio acadêmico trouxe reflexões importantes e

ressignificações na prática pedagógica do docente, de maneira a reconhecer, perceber e identificar algumas necessidades no processo de ensino e aprendizagem de forma emergente.

No que tange às limitações, este estudo possibilitou a compreensão de uma experiência específica de um docente universitário através de colaboração sobre a prática pedagógica no processo de inclusão de um estudante surdo universitário, ou seja, não abrange a prática docente geral da universidade. Para pesquisas futuras, sugerem-se novas discussões teóricas e práticas sobre experiências e percepções de docentes universitários voltadas à acessibilidade e inclusão de estudantes surdos universitários como ponto central. Observa-se, então, o quanto é imprescindível a aproximação com os profissionais docentes que atuam diretamente em sala de aula e entender suas experiências e necessidades, consequentemente, pode contribuir na formação, visto que pode fazer toda a diferença na vida acadêmica desses estudantes na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, M. V. C. de; AGUIAR, W. M. J.; ALFREDO, R. A. Pesquisa e Formação Docente: possibilidades da autoconfrontação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, p.1-22, out./dez. 2020.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Saberes e Práticos dos Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória Escolar do Surdo no Ensino Superior: Condições e Possibilidades. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 15, n.1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a Produção do Campo Teórico-Methodológico das Pesquisas Colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. A. (orgs.). **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes**. Piauí: EDUFPI, jan. 2016.

MATOS, A. P. da S. **Práticas Pedagógicas para Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Um estudo na UFRB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MINAYO, M. C. de S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018.

PIMENTEL, S. C.; RIBEIRO, S. S. Estratégias de Mediação Pedagógica para a Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior. **Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 520-539, maio/ago. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. do J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Editora UNESP, 2003, p. 267-278.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RIBEIRO, S. S.; MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O Surdo e a Aprendizagem Mediada por Recursos Tecnológicos na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

RODRIGUES, C. H. Interpretação Simultânea Intermodal: Sobreposição, Performance Corporal-Visual e Direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 44, p. 111-129, jan./abr., 2018.

SANTOS, K. A. S. dos; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de libras-português no contexto da conferência: reflexões sobre sua atuação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 63-82, set./dez. 2018.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: análise do contexto universitário brasileiro e português. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, V. de A. **A Aprendizagem Colaborativa como Método de Apropriação do Conhecimento Químico em Sala de Aula**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis: [s.n.], 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

VARELA, A. M.; RAUSCH, R. R. Tecnologia na educação superior: estratégias pedagógicas bem-sucedidas para estudantes surdos. **Revista Intersaberes**, [s.l.], v. 13, n. 28, p. 139-153, 2018.

9. CONCLUSÕES

Ao longo das vivências e das interações estabelecidas entre o docente, o estudante surdo universitário e os tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto universitário, compreendemos a importância do papel que cada um exerce em sala de aula e a necessidade de se discutir sobre as ações que potencializam a inclusão do estudante surdo universitário, considerando as subjetividades, os desafios e os avanços para o seu percurso acadêmico na atualidade.

Dessa forma, neste estudo, buscamos aprofundar como se dá o processo de inclusão de um estudante surdo na Educação Superior Pública por meio de diálogos e práticas colaborativas. Para respondermos a essa questão, realizamos as entrevistas semiestruturadas, a observação participante com gravação das aulas e a técnica de Autoconfrontação Simples. As escolhas desses instrumentos de pesquisa propiciaram que não só os objetivos fossem alcançados, mas permitiu a reflexão dos participantes envolvidos na pesquisa sobre a prática inclusiva em sala de aula.

Portanto, nosso objetivo geral deste estudo consistiu em analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no processo formativo em um curso da Engenharia Civil a partir de diálogos com ele e os profissionais que atuam diretamente em sala de aula por meio de práticas colaborativas na Educação Superior pública.

Ao adentrarmos o universo cultural na trajetória escolar e acadêmica sob o olhar do estudante surdo universitário, constatamos que, para prosseguir na Educação Básica até sua entrada na Educação Superior, o estudante enfrentou desafios em razão dos diversos marcadores sociais de diferença que interferem no desenvolvimento integral. Nesse sentido, podemos salientar a ausência do ensino de Libras no ambiente escolar, o aprendizado tardio do Português como segunda língua, a carência de tradutores e intérpretes de Libras-Português e os recursos didáticos incoerentes às necessidades do estudante.

Neste período de escolarização, percebemos algumas mudanças significativas através dos avanços legais na perspectiva inclusiva e também, após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436 em 2002, como meio de expressão e comunicação das pessoas surdas, fruto das lutas sociais e do processo histórico. A partir das legislações, configura-se o princípio do direito ao acesso à educação no ensino regular e a permanência de forma equânime das oportunidades.

A partir da entrada do primeiro estudante surdo universitário no Curso de Engenharia Civil de uma universidade federal da Zona da Mata Mineira, constatamos movimentos internos decisivos para garantir as ações de acessibilidades tais como: a disponibilização do tradutor e intérprete de Libras-Português, a mobilidade intercampi que deu mais segurança ao estudante para permanecer na universidade, a oferta de monitores inclusivos, além de bolsa de alimentação e moradia. Esses direitos foram garantidos também pela mobilização e ação militante do estudante surdo universitário cujo impacto foi significativo, possibilitando mudanças e conquistas dos direitos linguísticos, culturais e sociais alinhados às políticas públicas de inclusão.

Outro aspecto analisado no decorrer do curso para a inclusão do estudante surdo universitário refere-se à importância da expansão do vocabulário em Língua Brasileira de Sinais com léxicos da área de Engenharia Civil, devido à carência de termos científicos em Libras. Tal feito só foi possível em razão do reconhecimento em avançar nesse aspecto na mediação da aprendizagem para o estudante surdo universitário. Diante dessa necessidade, o núcleo de acessibilidade da Universidade disponibilizou uma bolsa para o estudante surdo universitário com o propósito de convencionar os termos específicos da Engenharia Civil em Libras com o intuito de acesso às informações e conhecimentos. O resultado dessa ação proporcionou o conforto linguístico em sala de aula, evitando o excesso de datilologia dos termos técnicos no momento da interpretação do Português para Libras, além de reduzir tensões na compreensão dos conteúdos curriculares.

Na entrevista com o docente universitário, possibilitou-nos conhecer as experiências vivenciadas por ele ao lecionar para um estudante surdo no curso de Engenharia Civil, percebemos que o profissional tinha um olhar atento e preocupado com as questões que envolviam a aprendizagem do estudante surdo universitário em suas aulas para que as informações chegassem de forma precisa e necessária para o desempenho acadêmico e profissional, uma vez que a formação requer conhecimentos e habilidades específicas na área. Constatou-se também que a convivência com o estudante surdo universitário em sala de aula foi imprescindível e, a partir dessa interação, o docente compreendeu que a língua materna do estudante é a Libras e que a Língua Portuguesa atua como segunda língua de maneira escrita, isto é, duas modalidades de línguas diferentes no momento da mediação pedagógica.

A possibilidade de observar as aulas e realizar a autoconfrontação simples com o docente universitário instigaram novas impressões e conclusões por parte do docente sobre a

presença do estudante surdo universitário em sua sala de aula. Um dos elementos impactantes desse processo foi o entendimento sobre como se dá o processo cognitivo do estudante surdo, ou seja, a compreensão das informações de maneira visual durante a aprendizagem (Campello, 2008). Através dessa percepção e das intenções para alcançar o objetivo nas aulas, tornou-se necessário à prática pedagógica adotar materiais como imagens em exibição por meio de slides, escrita e desenhos manuais, atividades interativas e atendimento individual para que, coletivamente, fosse possível tirar as dúvidas, a fim de avaliar a aprendizagem, viabilizando melhor compreensão dos conteúdos curriculares da disciplina.

Percebemos também, ao longo da sessão de autoconfrontação colaborativa reflexiva, que os conhecimentos construídos na prática pedagógica pelo docente advém da formação na área de Engenharia Civil e das experiências em sala de aula no decorrer da sua trajetória profissional, ou seja, ele não obteve nenhuma formação com temáticas voltadas à prática pedagógica para a inclusão do estudante surdo na Educação Superior. No entanto, a oportunidade de rever as atividades realizadas em sua sala de aula contribuiu para a reflexão, assim como nos levou à conclusão acerca da importância dos cursos de formação inicial e continuada para docentes com temáticas na perspectiva inclusiva.

No que tange às perspectivas dos tradutores e intérpretes de Libras - Português sobre o processo de inclusão do estudante surdo com ênfase na interpretação do Português para/de Libras dos assuntos abordados em sala de aula, os estudos demonstraram que um dos principais desafios apresentado pelos tradutores e intérpretes de maneira unânime foi a complexidade dos conteúdos curriculares na Educação Superior.

Mediante as experiências em sala de aula, os tradutores e intérpretes destacam um conjunto de ações e estratégias adotadas que consideram significativas na mediação no par linguístico Português - Libras para que fique claro e compreensível o enunciado produzido pelo docente e estudantes. Assim, os tradutores e intérpretes mencionaram a importância de: conhecer o perfil do estudante surdo universitário; ter conhecimentos das línguas envolvidas tanto em Português como em Libras, bem como dos léxicos específicos nos diferentes contextos e em Libras; realizar apontamentos para a imagem, a escrita no quadro ou slide, objetos, dentre outros recursos visuais utilizados pelo docente que podem contribuir na interpretação do Português para Libras; e posicionar-se fisicamente próximo ao docente no ato da interpretação para que o estudante surdo consiga ter o mesmo canal visual e não perca as

informações enunciativas e corporais, como também o uso dos sinais termos em Libras pelos tradutores e intérpretes convencionados pelo próprio estudante surdo universitário.

Além disso, os tradutores e intérpretes enfatizaram a importância de receber o material da aula previamente, cujo propósito seria de contribuir para o estudo e a preparação para a prática interpretativa em sala de aula. Outro aspecto a ser considerado foi o trabalho em dupla, a presença dos intérpretes de turno e de apoio para atuarem no suporte mútuo e no revezamento entre eles de 20 a 30 minutos nas atividades acadêmicas. Dessa forma, as escalas das atividades dos tradutores e intérpretes de Libras eram organizadas dentro das possibilidades que reuniam a afinidade com as disciplinas cursadas pelo estudante surdo universitário naquele semestre letivo e as duplas escaladas permanentes, que se tornou uma das estratégias adotadas neste curso para o processo de interpretação do Português para/de Libras.

Ficou evidente nesta pesquisa que o trabalho empreendido em conjunto demanda um ambiente colaborativo, de oportunidade do diálogo entre os pares, cuidado com o outro e conhecimentos diversos para atingir o objetivo em comum, que é a inclusão e a aprendizagem do estudante surdo universitário.

Ademais, as perspectivas e ações apresentadas neste estudo pelo estudante surdo universitário, o docente e os tradutores e intérpretes de Libras, trouxeram contribuições valiosas para pensar a inclusão. Nesse viés, a inclusão social é uma questão de respeito humano, valorização das diferenças e das potencialidades de cada educando, como também condições de igualdade de oportunidades. Desse modo, é fundamental pensar em futuras pesquisas que se aprofundem na temática da inclusão de pessoas surdas na Educação Superior com foco na acessibilidade para o desempenho acadêmico. É fato que há um longo caminho a percorrer quando se trata desse assunto, já que há muitos desafios e barreiras a serem superadas na inclusão do estudante surdo no espaço escolar e acadêmico.

No entanto, pudemos mostrar neste estudo mudanças profundas e isso se constatou justamente pelas ações condizentes às necessidades desse estudante surdo universitário para o desenvolvimento de suas potencialidades e o quanto é primordial o papel e a responsabilidade de todos os envolvidos neste processo na universidade.

Assim, para o futuro, é nosso papel refletir sobre como institucionalizar essas práticas de forma que nenhum estudante surdo em nenhuma universidade pública brasileira seja

alijado do direito de ter formação superior, sonhar com um futuro e ocupar todos os espaços de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. de C. **Trajetórias Escolares de Estudantes Surdos e seus Efeitos nos Processos Inclusivos no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Esucação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018.
- ALTHAUS, D.; LIMA, A. P. de. Formação docente continuada na educação superior: desenvolvimento de professores em condições de autoconfrontação. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA FADEP, 8., 2012, Pato Branco: Anais... Pato Branco: [s.n.], 2012.*
- AMORIM, W. P. de; GESSER, A. As Normativas da Educação Inclusiva e os Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas na UFSC: uma análise documental. *In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M. (orgs.). Educação inclusiva: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. p. 77-94.*
- ANSAY, N. N. **A Trajetória Escolar de Alunos Surdos e a sua Relação com a Inclusão no Ensino Superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.
- ARIATI, S.; LIMA, A. Questões de estilo no exercício da docência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 18, n. 1, mar. 2018.
- BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In: . IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. A. (orgs.). Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes. Curitiba: Editora CRV, jan. 2016.*
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, M. de J. Os Desafios da Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], v. 14, p. 39-46, jan. 2017.
- BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. P. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O Uso da Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BOCK, G. L. K.; SILVA, S. C. da; GOMES, D. M.; BECHE, C. E. Estudos da Deficiência na Educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. *In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 211-225.*
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, DF: Presidência da república, out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Presidência da República, dez. 2005.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 14 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 12 nov. 2022

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, nov. 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019. **Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica.** Brasília, DF: Presidência da República, dez. 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 11.370, 1º de janeiro de 2023. **Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial [...].** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde.** Brasília, DF: Presidência da República, out. 1989. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 21 nov. 2022

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, jul. 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Lei Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília, DF: Presidência da República, set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2015 a 2021**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador - Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior -SECADI- SESu -2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Estado da Educação e dos Desportos. Portaria n. 1.793, 16 de

dezembro de 1994. **Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.** Brasília, DF: Ministério do Estado da Educação e dos Desportos, dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRITO, F. B. de. O Movimento Surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l.], v. 16, 2016.

BRUNO, M. M. G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, 2019.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a Normatização e a Legitimação do Acesso, Participação e Formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 55-70, dez. 2017.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, M. V. C. de; AGUIAR, W. M. J.; ALFREDO, R. A. Pesquisa e Formação Docente: possibilidades da autoconfrontação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, p.1-22, out./dez. 2020.

CARVALHO, V. F.; CAMPELLO, A. R. e S. A existência de quatorze (14) Identidades Surdas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 14, 2022.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Barreiras Comunicacionais Evidenciadas pelos Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p.721-728, 2014.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n.2, p.179-194, abr./jun., 2014.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CÔRREA, J. R. da S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. S. de O. A Percepção de Universitários sobre a Atuação do Intérprete de Libras no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 529-540, maio/ago. 2017.

CUNHA, L.; MATA, R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de Investigação luz, câmera, ação: orientações para a filmagem da actividade real do trabalho. **Laboreal**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 24-33, 2006.

CRUZ, O. M. de S. e S. de; PINHEIRO, V. da S. Visualidade, Língua de Sinais e Conhecimento Prévio: pilares no ensino para aprendizes. **Revista Communitas**, [s.l.], v. 4, n. 7, jan./jun, 2020.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FAITA, D.; MAGALHÃES, E. M. Autoconfrontação e Formação de Professores: diálogos e contribuições. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 3, 2021.

FARIAS, A. L. G. Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 66-91, 2021.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, p. 466-482, 2007.

MANZINI, E. J. Entrevista Semiestruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MEDEIROS, R. N. B. de. **Uma Breve História dos Movimentos Sociais Surdos no Brasil da Década de Oitenta aos Dias Atuais**: Desafios e Resistências por Visibilidade. 2021. Monografia (Especialização em Libras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, PB, 2021.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 57-66, 2018.

MESSIAS, C.; PEREZ, D. O Dispositivo Metodológico e Interventivo Autoconfrontação e seus Usos em Pesquisas de Educação. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013.

MOREIRA, M. A.; RIZZATTI, I. M. Pesquisa em Ensino. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 1, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar? *In*: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. p. 77-94.

OLIVEIRA, R. de C. M. (Entre) Linhas De Uma Pesquisa: O Diário de Campo como Dispositivo de informação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s.l.], v. 2, n. 4, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca de 1994. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1., 1994, Salamanca, Espanha.

Declaração... Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre educação para todos. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jomtien, Tailândia.

Declaração... Jomtien, Tailândia: UNESCO. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 nov. 2022.

PAIVA, G. X. dos S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O Ensino de Libras nos Cursos de Formação de Professores: Desafios e Possibilidade. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun. 2018.

PAIVA, J. C. M.; SILVEIRA, T. B. H.; LUZ, J. de O. Dinâmicas da Participação Política e Estudos da Deficiência: representatividade e políticas públicas. *In*: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs). **Estudos da Deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

PEREIRA, P. F.; GEDIEL, A. L. B.; LIMA, S. L. P.; ALVES, K. G.; DAHER, V. F.; HONÓRIO, H. L. G.; PEREIRA, V. Formação Inicial de Professores: Educação em Ciência para Surdos. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 5., **Anais...** Londrina: UEL, set. 2011.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Estudantes Surdos na Universidade: discursos e práticas docentes. **Revista Educação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 251-263, set./dez. 2015.

PINHEIRO, F. P. H. A.; COSTA, M. de F. V. da; MELO, P. B. de A.; CÁSSIO, A. B. de. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arq. bras. psicol.**, v. 68, n. 3, p. 110-124, 2016.

RICHARTZ, T.; OLIVEIRA, T. L. de. Formação continuada de professores ao incluir aluno surdo no ensino superior: relato de experiências. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 21, n. 70, p.1036-1052, jul./set. 2021.

ROSEMBERG, D. S. **O Trabalho Docente Universitário em Análise do Ponto de Vista da Atividade**: Tessituras de vidas em uma universidade federal brasileira. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o Processo de Inclusão**: (re)viendo a Atividade Docente na Educação Superior. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: análise do contexto universitário brasileiro e português. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SBRANA, R. A.; CARNEIRO, R. U. C. A Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior: um estudo de caso sobre o trabalho docente com uma aluna surda no curso de pedagogia. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 121-141, jan./jun, 2018.

SOUZA, P. R. [Correspondência]. Destinatário: Reitores das IES. Brasília, DF, 08 mai. 1996. Aviso Circular nº 277/MEC/GM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THESING, M. L. C; COSTAS, F. A. T. A Pesquisa em Educação: Aproximações iniciais. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 1839-1853, jul./set., 2017.

VALADÃO, M. N.; CAETANO, C. R. de P. B.; PAULA, J. da S. Estágio Supervisionado em Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva: Relato de Experiência. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, jan./jun., 2014.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO AO ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Nome
2. Idade
3. Curso
4. Período
5. Estado Civil

Parte 2 – Trajetória escolar

1. Quando adquiriu a surdez?
2. Conte como foi sua trajetória escolar até ingressar na universidade. Tinha acessibilidade linguística?
3. Como é a comunicação com sua família?

Parte 3 – Ingresso na Educação Superior

1. Como foi o ingresso na Educação Superior?
2. Por que escolheu este curso?

Parte 4 – Inclusão e permanência

1. Possui acesso à internet em casa para a realização de atividades acadêmicas?
2. Quais os recursos didáticos utilizados pelos docentes universitários contribuem para a sua compreensão quanto aos conteúdos curriculares?
3. Quais as estratégias pedagógicas têm auxiliado em seu desempenho acadêmico?

4. Há alguma dificuldade na aquisição e compreensão do conhecimento?
5. Na sua opinião, o que poderia ser modificado ou adequado ao processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo?
6. Como é a relação docente, estudante surdo e tradutor e intérprete de Libras?
7. De que forma você busca sanar as dúvidas sobre algum conceito ou assunto abordado em sala de aula?
8. Em relação às terminologias científicas em Libras das áreas do conhecimento exploradas em seu curso superior, como ocorre a aquisição do conhecimento a partir deste arcabouço terminológico?
9. Quais os tipos de recursos a universidade têm oferecido ao estudante surdo para o seu desenvolvimento na formação acadêmica?
10. Como é a relação/comunicação com os colegas da classe?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO AO DOCENTE DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Nome
2. Idade
3. Formação acadêmica
4. Estado Civil

Parte 2 – Formação acadêmica

1. Qual sua formação acadêmica? A qual área do conhecimento ela pertence? Quando foi sua formação?
2. Realizou alguma formação/cursos/capacitação na área referente à Educação Inclusiva e/ou especificamente voltada ao estudante surdo? Quando foi? Possui algum conhecimento nesta área?

Parte 3 – Experiências

1. Já viveu alguma experiência no contexto de sala de aula com estudante surdo ou está sendo a primeira vez? Como está sendo a experiência?
2. Como foram os primeiros contatos com o estudante surdo universitário?

Parte 4 – Recursos didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula

1. Na sua opinião, quais recursos didáticos são utilizados em sala de aula no momento da explicação dos conteúdos, fundamental para a compreensão do estudante surdo universitário?
2. Na sua opinião, quais estratégias pedagógicas são utilizadas para a aquisição de conhecimentos do estudante surdo quanto aos conteúdos curriculares?

3. Quais dificuldades poderão encontrar no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior?
4. Como será a relação docente, estudante surdo universitário e intérprete de Libras?

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO AO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Nome
2. Idade
3. Gênero
4. Estado Civil

Parte 2 – Formação acadêmica

1. Qual sua formação acadêmica? A qual área do conhecimento ela pertence? Quando foi sua formação?
2. Para atuar na área Tradutor e Intérprete de Libras, realizou alguma formação, curso ou capacitação?
3. Quando iniciou a carreira de Tradutor e Intérprete de Libras e qual foi o primeiro local de trabalho? Na universidade, iniciou quando como Tradutor e Intérprete de Libras?

Parte 3 – Experiências

1. Como foram os primeiros contatos com o estudante surdo na universidade e em qual ano?
2. Como está sendo a experiência no contexto sala de aula com o estudante surdo universitário?

Parte 4 – Tradução e interpretação em Língua Portuguesa para Libras e vice-versa no contexto de sala de aula na Educação Superior

1. Quais são as atividades de interpretação Português/Libras do Tradutor e Intérprete de

Libras realizada para o estudante surdo universitário?

2. Quais estratégias são utilizadas pelos Tradutores e Intérpretes de Libras no momento da interpretação da Língua Portuguesa para Libras dos conteúdos ministrados pelos docentes?
3. Conforme sua experiência, quais recursos didáticos favorecem tanto a aprendizagem do estudante surdo quanto a interpretação?
4. Há alguma dificuldade encontrada pelos Tradutores e Intérpretes de Libras educacional no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos na Educação Superior?
5. Para quais atividades acadêmicas o trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras é demandado e o profissional acionado pela instituição?
6. Na sua opinião, o que poderia implantar ou complementar para que de fato a inclusão do estudante surdo universitário aconteça no contexto sala de aula?
7. Gostaria de complementar algo que não foi dito ou perguntado?

ANEXO I

DECLARAÇÃO

Eu,....., coordenador(a) do curso de da instituição, autorizo a realização da **pesquisa intitulada** “PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO UNIVERSITÁRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DIÁLOGOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS” a ser conduzida sob a responsabilidade da **pesquisadora principal Soraya Dayanna Guimarães Santos e da mestranda Maria Regina Granato Pimenta Lacerda**, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura
(carimbo)

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“Processo de Inclusão de um Estudante Surdo Universitário na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas”**, desenvolvida pela estudante do Mestrado em Educação Maria Regina Granato Pimenta Lacerda - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a inclusão de um estudante surdo universitário no processo formativo em um curso da Engenharia Civil, a partir de diálogos com ele e os profissionais que atuam diretamente em sala de aula por meio de práticas colaborativas na Educação Superior pública.

Este trabalho se justifica por compreender a relevância em buscar conhecimentos juntamente com os participantes envolvidos na pesquisa em questão sobre os elementos necessários para o desenvolvimento de um estudante surdo que possibilitam a inclusão e a permanência na Educação Superior pública no processo de ensino e aprendizagem, através de experiências vivenciadas pelo docente universitário, estudante surdo e intérprete de Libras no curso de graduação desta instituição.

Portanto, com o aumento de ingressantes estudantes surdos na Educação Superior, segundo dados do Censo da Educação Superior, entre 2016 a 2019 (INEP; 2016; 2017; 2018; 2019), há um quantitativo de matrículas na graduação nas instituições públicas e privadas de pessoas surdas, totalizando 1738 matrículas no ano de 2016, 944 matrículas em 2017, 2.235 matrículas em 2018 e 2.556 matrículas em 2019, tornando-se necessário repensar a prática pedagógica inclusiva do acesso aos conteúdos curriculares e a participação ativa dos estudantes surdos para a formação acadêmica, visando metodologias de ensino adequadas conforme as necessidades educacionais específicas.

Procedimentos do Estudo

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os atores do processo pedagógico serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Aqueles que

apresentarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. Em seguida, será solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Iniciaremos a produção de dados no segundo semestre de 2022, será realizada a entrevista semiestruturada, na primeira semana de aula, com cada docente universitário por meio da comunicação oral em Língua Portuguesa, totalizando em dois docentes, entrevista com cada intérprete de Libras, sendo dois intérpretes no total que atuam fixos nestas duas disciplinas propostas neste projeto e um estudante surdo do curso de graduação, a comunicação ocorrerá em Língua Brasileira de Sinais (Libras), duração média de uma hora para cada entrevista previamente agendada conforme a disponibilidade de horários dos participantes. Os instrumentos que serão utilizados na entrevista, o roteiro pré-definido e o ambiente virtual via *Google Meet* com captação de imagem e áudio do participante, e posteriormente, será realizada a transcrição dos áudios e imagens (a sinalização em Libras) para análise no trabalho de pesquisa, o material coletado será arquivado no período de cinco anos em sigilo garantindo o anonimato dos participantes.

Em outro momento, após 1 (uma) semana da produção de dados, será realizada a observação participante em sala de aula com anotações em diário de campo e a utilização de filmadora para os registros das aulas, por conseguinte, a técnica de autoconfrontação. A pesquisadora deve utilizar a técnica de autoconfrontação simples na qual os vídeos das aulas ministradas por cada docente universitário participante desta pesquisa, serão reunidos trechos considerados relevantes que devem ser selecionados, a partir dos objetivos propostos. Em seguida, a autoconfrontação deve acontecer numa reunião com cada docente universitário participante na metade e no final do segundo semestre de 2022, a fim de promover a reflexão e a discussão por meio das ações colaborativas, pois pretende-se aproveitar o momento para compreender questões que ficaram implícitas anteriormente à observação em sala de aula.

Riscos e Desconfortos

Os riscos relacionados à participação do docente podem ser: desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, assim como o risco de abordar assuntos sensíveis ao participante, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, medo de repercussões eventuais e de ser identificado. Os riscos com relação ao intérprete de Libras: o desconforto e possibilidades de constrangimento ao responder o

instrumento de coleta de dados e da gravação do vídeo e áudio; medo de repercussões eventuais ou de ser identificado, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memória, quebra de sigilo, invasão de privacidade. Os riscos referentes ao estudante surdo: a estigmatização, desconforto pela exposição da imagem, constrangimento ao responder alguma pergunta, medo de ser identificado, quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, cansaço ao responder as perguntas, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Entretanto, pretendemos reduzir os riscos, através da mediação da pesquisadora assistente, que será orientada, pela pesquisadora responsável, em toda a condução das reuniões. Espera-se também esclarecer novamente a garantia do sigilo e disponibilizar a atenção da pesquisadora para responder dúvidas, caso surja alguma dúvida sobre os procedimentos, assegurando a possibilidade de desistência a qualquer tempo, bem como a interrupção das gravações.

Autorização para gravação de imagem e voz

Para realização desta pesquisa, utilizaremos três métodos para a produção dos dados: a entrevista, a observação participante e a técnica de autoconfrontação que serão gravadas em vídeo e áudio com o consentimento do grupo de participantes deste estudo. Ressaltamos que, o objetivo é focar na imagem do docente, tradutor e intérprete de Libras e estudante surdo para análise metodológica. No entanto, os demais estudantes da turma estarão presentes em sala de aula, mas não serão filmados na observação e gravação das aulas. Neste sentido, a pesquisadora no primeiro dia de observação das aulas, explicará o objetivo do estudo, a metodologia e a gravação em vídeo e áudio, após será entregue o TCLE para toda a turma, seguindo os procedimentos éticos fundamentais à pesquisa para fins científicos. Considerando assim, a relevância da proteção de imagem dos participantes, a garantia do anonimato das informações, o respeito à dignidade humana e a responsabilidade no bem-estar dos participantes da pesquisa, evitando o constrangimento. Contudo, acreditamos que serão momentos de experiências significativas e de discussões respeitadas, focalizando na construção de conhecimentos por meio da colaboração dos participantes no que diz respeito à inclusão no processo formativo do estudante surdo na Educação Superior pública.

Benefícios

Os estudantes terão proveito direto, às famílias e os atores educacionais, proveito indireto. Todos os participantes obterão benefícios posteriores. Após a análise dos dados, associando a técnica de análise aos objetivos da pesquisa e alcançando resultados, sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, sendo garantido o anonimato, é que pretendemos dar uma devolutiva à universidade, como instrumento para melhoria do ensino. Nessa oportunidade, os participantes atores do processo pedagógico, assim como nos momentos da coleta (em que estes participarão de observação participante, entrevista e a técnica de autoconfrontação), poderão refletir sobre suas práticas na perspectiva da educação inclusiva, aprimorando as estratégias de ensino e aprendizagem, considerando a diferença linguística (Língua Brasileira de Sinais), cultura, identidade surda e a disseminação da Libras nos espaços acadêmicos.

Custos/Reembolso

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos ou despesas identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização também para despesas imprevistas relacionadas à pesquisa.

O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caráter de confidencialidade dos Registros

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade em todas as fases da pesquisa. E quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, sua identidade ainda será mantida sob sigilo, uma vez que os resultados são retratos de um grupo e não de uma pessoa individualmente.

Crítérios de inclusão

A participação na pesquisa será de forma voluntária, os participantes da pesquisa serão: um estudante surdo universitário, um docente e dois tradutores e intérpretes de Libras de uma universidade federal que atuam diretamente com o estudante surdo em sala de aula, os participantes da pesquisa serão adultos, a comunicação e os recursos tecnológicos serão elementos relevantes para a compreensão do objetivo proposto da pesquisa.

Critério de Exclusão

Os profissionais envolvidos na pesquisa que apresentarem alguma característica que interferem na participação, assim como, estado de saúde, gestação, dentre outros elementos, deixarão de participar da pesquisa.

Participação

Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício, que tenha direito nesta instituição escolar. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento, caso, o estudo termine. Se você decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que esteja te atendendo. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome da pesquisadora responsável: Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Avenida Governador Lamenha Filho, 988. Condomínio Residencial Jardim Feitosa. Bloco 1, ap 208. Bairro: Feitosa. Maceió/Al. CEP:57043-000. soraya.santos@iefe.ufal.br
Telefone: (082) 999890904

O presente termo foi assinado em 02 (duas) vias. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG e a outra será fornecida ao Sr.(a).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por e-mail e seu aceite será realizado por meio de formato eletrônico/digital (assinatura digital/digitalizada ou áudio), que registra a concessão de consentimento.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, eles serão destruídos.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa. Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep:36.570-900 Viçosa/MG. Telefone: (31) 3612-2316 – e-mail: cep@ufv.br; www.cep.ufv.br

Viçosa-MG _____ de _____ de 2022.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e declaro que foram esclarecidas todas as minhas dúvidas.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora responsável