



## Percepções e práticas de professores universitários em turmas com estudantes surdos

### Perceptions and practices of university professors in classes with deaf students

### Percepciones y prácticas de profesores universitarios en clases con alumnos sordos

**Adriana Moreira de Souza Corrêa<sup>1</sup>**

*Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, Brasil*

**Daniel Soares Dantas<sup>2</sup>**

*Professor da Secretaria Estadual de Educação – SEEPB. Doutorando em linguística pelo Proling (UFPB), Cajazeiras/PB, Brasil*

Recebido em: 22/04/2023

Aceito em: 23/05/2024

#### Resumo

Esta pesquisa visa a discutir as percepções e práticas de professores universitários em turmas inclusivas, com estudantes surdos. Para isso, foi realizado um estudo exploratório, bibliográfico, com dados analisados por meio de uma abordagem qualitativa. Por meio da Análise do Conteúdo, foram organizadas quatro categorias de análise: formação de professores universitários e o ensino de surdos; orientações recebidas e a socialização de saberes entre os educadores; práticas educativas em classes com surdos; profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos. Os resultados indicam que os professores precisam conhecer o seu papel e de outros educadores no processo de ensino de surdos, bem como as possibilidades de acesso desse estudante ao conhecimento, seja por meio da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa ou de outros recursos linguísticos. Tais conhecimentos facilitarão o planejamento, utilizando-se das parcerias técnicas e práticas, a fim de favorecer a socialização de surdos e de ouvintes, além da construção colaborativa do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Inclusão. Prática docente. Surdos. Ouvintes.

#### Abstract

This study aims to discuss university professors' perceptions and practices in inclusive classes with deaf students. An exploratory bibliographical study was conducted, with data analyzed using a qualitative approach. Through Content Analysis, the researchers organized four categories of analysis: the training of university professors and the teaching of deaf students; guidelines received for working with deaf students and the socialization of knowledge among educators; educational practices in classes with deaf students; and professionals and didactic resources used in classes with deaf students. The results indicate that teachers need to understand their roles and those of other educators in the process of teaching deaf students, as well as the possibilities for these students to access knowledge, whether through Brazilian Sign Language, Portuguese, or other linguistic resources. This understanding will

<sup>1</sup> E-mail: [adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br](mailto:adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br).

<sup>2</sup> E-mail: [danieldantas513@gmail.com](mailto:danieldantas513@gmail.com).

facilitate planning, using technical and practical partnerships to foster the socialization of deaf and hearing students and the collaborative construction of knowledge.

**Keywords:** Higher Education. Inclusion. Teaching practice. Deaf people. Hearing people.

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo discutir las percepciones y prácticas de profesores universitarios en clases inclusivas con estudiantes sordos. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico, exploratorio, con datos analizados con un enfoque cualitativo. A través del Análisis de Contenido, se organizaron cuatro categorías de análisis: formación de profesores universitarios y enseñanza de sordos; orientaciones recibidas y la socialización de conocimientos entre educadores; prácticas educativas en clases con personas sordas; profesionales y recursos didácticos utilizados en las clases con personas sordas. Los resultados indican que los docentes necesitan conocer su papel y el de otros educadores en el proceso de enseñanza de sordos, así como las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de este alumno, ya sea a través de la Lengua Brasileña de Señas, de la Lengua portuguesa u otros recursos lingüísticos. Esos conocimientos facilitarán la planificación, utilizando alianzas técnicas y prácticas, para favorecer la socialización de sordos y oyentes, además de la construcción colaborativa del conocimiento.

**Palabras clave:** Enseñanza superior. Inclusión. Práctica docente. Sordos. Oyentes.

### Introdução

A inclusão de pessoas surdas no ensino superior é uma prática que convida os educadores e as universidades a repensarem o papel e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas práticas de ensino. Isso decorre da singularidade linguística desses estudantes, que se caracterizam, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, como usuários de uma língua de sinais, partícipes da Cultura Surda (Brasil, 2005), e que, portanto, interagem com o mundo predominantemente pela experiência visual. A título de esclarecimento, a Cultura Surda é definida por Strobel (2008) como o compartilhamento de crenças, modos de ser e valores que foram construídos e transmitidos entre as pessoas surdas. Entre os artefatos dessa cultura citados por essa autora, enumeramos dois deles: a experiência visual, que corresponde à forma de apreensão do mundo pelo surdo, ocorrendo, principalmente, por meio da visualidade; e as línguas de sinais, que são os sistemas linguísticos de natureza visual-motora utilizados pelos surdos na interação.

Nesse sentido, para tratar da inclusão do surdo, ou seja, das práticas que favoreçam a promoção dos direitos de participação e aprendizado nas atividades desenvolvidas no ensino superior, bem como a garantia das liberdades fundamentais e o exercício da cidadania, conforme garante a Lei nº 13.145/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI)/Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), é necessário identificar as barreiras encontradas, as garantias legais de oferta de serviços, práticas,

tecnologias, ações, reorganização do espaço, entre outras alternativas que viabilizam a acessibilidade no ambiente acadêmico (Brasil, 2015).

Barboza e Dorziat (2019) apontam que o desconhecimento sobre as características da pessoa surda e as condições didático-metodológicas que favorecem a sua aprendizagem geram a evasão do surdo. Portanto, o enfoque da nossa discussão está pautado no conjunto de fazeres do professor, frente ao desafio de incluir o estudante surdo em atividades de ensino promovidas por ele, por entender que essas ações são essenciais para a participação do surdo nas aulas.

Diante disso, a inquietação que gerou a pesquisa é: quais percepções da pessoa surda os professores universitários desenvolveram sobre o surdo e como essas se relacionam com as práticas de ensino? Em face disso, foi traçado como objetivo do estudo discutir as percepções e as práticas adotadas pelos professores do ensino superior ao trabalhar com turmas compostas por universitários surdos e ouvintes. No que diz respeito à metodologia, este artigo é fruto de uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos, pois visa a conhecer as alternativas viabilizadas pelos docentes de ensino superior ao ensinar em turmas com surdos. Ainda conforme a classificação de Prodanov e Freitas (2013), no que tange aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de artigos científicos, dissertações e teses. E, no que se refere à abordagem da análise de dados, é de natureza qualitativa.

O texto está organizado em três seções seguintes à introdução. A primeira aborda os aspectos gerais sobre a inclusão no ensino superior, a segunda apresenta a metodologia, a terceira discorre sobre as categorias de análise elencadas para as discussões, que são: 1) Formação de professores universitários e o ensino de surdos; 2) Orientações recebidas para o trabalho com surdos e a socialização de saberes entre os educadores; 3) Práticas educativas em classes com surdos; 4) Profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos. A quarta, por sua vez, traz as considerações finais.

### **Educação Inclusiva no Ensino Superior**

A educação inclusiva é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino (Brasil, 1996), com o objetivo de promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes nos diferentes níveis e etapas da educação. No mesmo sentido, o

EPD, no Art. 27, no Capítulo IV, assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a **alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades** físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, **segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem**. (Brasil, 2015, p. 7, grifos nossos).

De acordo com o EPD, a educação inclusiva fomenta a reflexão sobre a necessidade de individualizar processos que acontecem coletivamente. Em outras palavras, se concretiza nas ações de planejar, executar e avaliar atividades que são realizadas com a turma, mas que, ao mesmo tempo, estimulam o aprendizado de estudantes que apresentam características diversas e, conseqüentemente, modos e temporalidades distintas no processo de internalização dos saberes trabalhados pelo professor. Por isso, Mantoan (2015, p. 21) explica que a educação inclusiva é um paradigma educacional, ou seja, é “[...] um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento”. Dessa maneira, essa modalidade de educação pressupõe uma concepção de educação que valoriza a diversidade humana e aponta para uma visão social que acolhe e possibilita a participação das diferentes pessoas.

Neste processo, Ferrari e Sekkel (2007) indicam ações necessárias à implementação da educação inclusiva, são elas: a interação entre o docente e outros educadores que ocupam cargos educacionais e/ou de gestão da escola; a flexibilização na disponibilização de recursos humanos e materiais da instituição; a socialização de saberes entre os educadores para superação das barreiras encontradas no processo de ensino, bem como a revisão do planejamento e das práticas de ensino para que haja o aprendizado do estudante.

No ensino superior, é necessário destacar a função dos Núcleos de Acessibilidade, que é uma das ações afirmativas consolidadas com o Programa Incluir, instituído pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. A função desse núcleo é dispor de profissionais para articular políticas e ações inclusivas nos diferentes espaços e ambientes da instituição, promovendo o acesso aos materiais e processos (sejam eles educacionais, de socialização, de assistência, entre outros) que forem ofertados pela instituição (Brasil, 2008).

Para o surdo, a educação inclusiva acontece quando é respeitada a sua condição bilíngue de usuário da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda

língua (Brasil, 2002). Este processo implica na reorganização das atividades, pelas instituições e pelo professor, em função dessa especificidade linguística do estudante surdo. Tais atividades variam desde o planejamento das aulas, pelo professor, até a mediação em sala de aula, com o apoio do intérprete. Isso porque, de acordo com Santana e Carneiro (2012), os surdos apresentam uma heterogeneidade linguística: há surdos que interagem em Libras; outros, além dessa língua, também dispõem de habilidades comunicativas em Língua Portuguesa na modalidade oral; há os que podem utilizar tanto a Libras e quanto a Língua Portuguesa; há ainda os que chegam à escola sem o desenvolvimento proficiente de uma destas línguas.

Em complemento, Alves (2012) também afirma que há diversidades na proficiência e uso das línguas de sinais e da Língua Portuguesa que caracterizam as pessoas surdas porque: 1) em função dos diferentes graus de perda auditiva, o surdo se utiliza ou não desses resquícios auditivos na interação; 2) há surdos com desenvolvimento limitado em Língua de Sinais; 3) alguns surdos interagem por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral e na escrita, outros somente na modalidade escrita.

Essas relações com a língua precisam ser reconhecidas e consideradas tanto no planejamento e implementação de atividades pedagógicas quanto nas ações de socialização propostas pelas/nas instituições educacionais. Contudo, Barboza e Dorziat (2019, p. 438) afirmam que as principais dificuldades encontradas pelos docentes no ensino de surdos são “a comunicação, em razão de não conhecerem a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e as limitações pedagógicas, por utilizarem metodologias homogeneizadoras e padronizadas no seu exercício docente”. Logo, orientam que esses educadores precisam conhecer a Libras para a interação com o estudante e para planejar ações que considerem esse sistema linguístico na sala de aula.

Quando os interlocutores se comunicam por línguas diferentes – no caso da interação entre surdos e ouvintes que usam a Libras e a Língua Portuguesa, respectivamente – é necessária a mediação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP). Este profissional, que atua juntamente com o professor, deve ter formação adequada ao exercício da função e observar os preceitos éticos que a regem (Quadros, 2004; Brasil, 2010). Conforme o Art. 7º da Lei 12.319/2010, que reconhece este cargo:

O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício

profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (Brasil, 2010, p. 1).

Nas interações em salas com surdos, o reconhecimento dos preceitos éticos que devem reger o exercício da profissão de TILSP e as atribuições inerentes ao cargo são fundamentais para a sincronia entre o trabalho desenvolvido por este mediador linguístico e o professor nas atividades realizadas em salas com surdos. Por isso, Quadros (2004), ao citar discussões publicadas em um *site* americano que aborda o tema, indica que o TILSP não deve: ser responsável pelo estudante surdo, ser requerido a apresentar informações sobre o seu aprendizado, ser confundido como acompanhante destes estudantes ou discipliná-los. Essas funções são inerentes ao cargo do professor, que precisa compreender o TILSP como um dos recursos humanos que promove a acessibilidade linguística e, para isso, o mediador linguístico precisa ter acesso antecipado ao assunto que irá interpretar. Isso porque, ao verter da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa, é necessário utilizar o vocabulário adequado e, se necessário, buscar os sinais da Libras referentes aos termos em Língua Portuguesa. Essa ação é necessária porque o TILSP é requerido para traduzir e/ou interpretar assuntos muito diversos que podem, inclusive, diferir da sua formação básica, como destacaram Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) em seus estudos.

É relevante destacar que o docente que tratamos neste escrito é o que Resolução da Câmara Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2001 (Brasil, 2001) denomina como professor capacitado. Este professor, conforme o documento supracitado, é o docente das classes comuns/inclusivas que tem como responsabilidade: 1) promover a educação inclusiva; 2) identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes; 3) realizar os ajustes para atender a essas demandas; 4) analisar a eficácia das ações realizadas e atuar com os professores especializados (Brasil, 2001). Desse modo, entendendo que a formação de professores deve estar articulada com as demandas das práticas de ensino, a efetivação de uma educação inclusiva pressupõe que os docentes do ensino superior sejam capacitados e que trabalhem a formação inicial do docente pautado neste paradigma.

Além disso, há aspectos que interferem na organização do momento didático-pedagógico que é realizado pelo professor nas salas de aula dos cursos universitários, que é o foco das análises desta investigação.

## Metodologia

A pesquisa em tela busca identificar as percepções e práticas de docentes que atuam na universidade e têm, em suas turmas, discentes surdos. Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória à medida que “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar [...] Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas ou estudos de caso” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51-52).

Essa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, tendo em vista que os dados analisados são fruto de textos que receberam tratamento científico (Prodanov; Freitas, 2013), tais como trabalhos de conclusão de curso, dissertações, capítulos de livro e artigos publicados em periódicos. A seleção dos textos seguiu a revisão narrativa da literatura que, de acordo com Cordeiro et al. (2007, p. 249), “apresenta uma temática mais aberta, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca por fontes não é pré-determinada e específica”. Logo, a opção foi por buscar nas próprias referências dos artigos lidos outros trabalhos científicos que dialogassem com o tema e ampliassem a compreensão da temática.

Em consonância com Sousa *et al.* (2018), a presente revisão narrativa foi organizada em quatro etapas: pesquisa na literatura, seleção dos textos que apresentam as informações que permitem responder à questão de pesquisa, leitura do texto e análise das informações selecionadas. Foram selecionadas nove pesquisas, são elas: Moraes e Cavalcante (2009), Alves (2012), Santana e Carneiro (2012), Rocha (2014), Silva (2015), Rebolo e Martins (2018), Barboza e Dorziat (2019), Silva et al. (2019) e Capelli, Di Blasi e Dutra (2020). Esses textos foram analisados seguindo a Técnica da Análise de Conteúdo e tiveram como base as orientações de Franco (2005). De acordo com a autora, para elencar as categorias a posteriori, como foi a opção utilizada nesta pesquisa, é preciso realizar uma leitura flutuante a fim de identificar as categorias comuns discutidas nos textos.

Assim, após diversas leituras, foram selecionadas quatro categorias que serão discutidas na sequência, são elas: 1) Formação de professores universitários e o ensino de surdos; 2) Orientações recebidas para o trabalho com surdos e a socialização de saberes entre os educadores; 3) Práticas educativas em classes com surdos; 4) Profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos. Esses dados são analisados em uma abordagem qualitativa, pois a interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados não são quantificados (Prodanov; Freitas, 2013).

## **Ensino de surdos em turmas inclusivas de cursos universitários**

Os estudos sobre a educação de surdos na universidade ainda são escassos, é o que afirma Santana (2016); por esta razão, para conhecer as pesquisas sobre o tema, foi realizada essa investigação que, a partir da leitura de textos sobre o assunto, conforme orienta Franco (2005), organizou as discussões em quatro unidades temáticas: 1) Formação de professores universitários e o ensino de surdos; 2) Orientações recebidas para o trabalho com surdos e a socialização de saberes entre os educadores; 3) Práticas educativas em classes com surdos; 4) Profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos.

### **Formação de professores universitários e o ensino de surdos**

Ao ministrar aulas em classes inclusivas, o professor universitário precisa dispor de conhecimentos que permitam a ele identificar as características dos estudantes, a fim de selecionar uma metodologia que atenda às necessidades do discente (Alves, 2012). Isto implica, entre outros aspectos, na formação básica e continuada que envolva temáticas referentes ao surdo, às metodologias e aos recursos didáticos que favoreçam o aprendizado desses estudantes.

Na formação básica, a presença da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório para a formação do licenciado, conforme assegura a Lei nº 10.436/2002, é uma ação que contribui para a ampliação das discussões na academia sobre este aspecto (Brasil, 2002). Contudo, é relevante destacar que, pela aprovação recente, vários professores podem ter concluído a graduação antes da vigência da lei e, além disso, há os docentes que fizeram cursos, a exemplo dos bacharelados, nos quais este componente curricular é optativo.

Capelli, Di Blasi e Dutra (2020), ao entrevistarem docentes do curso de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2018, relatam essa realidade. Os docentes afirmam que, durante a formação inicial (na graduação), não tiveram acesso a informações que permitissem delinear caminhos para ensinar o estudante surdo e, sobre isso, os autores ressaltam que este desconhecimento pode ter sido gerado devido à formação desses docentes ocorrer na modalidade de bacharelado, no qual não há a previsão da formação pedagógica do profissional.



Moraes e Cavalcante (2009, p. 33) destacam a relevância do contato com saberes desta área porque “A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão é, pois, derrubar crenças, conceitos, pré-conceitos, que, embora já questionados por nós, continuam a se manifestar sem que, muitas vezes, sequer nos demos conta”. Logo, é uma ação necessária e urgente para garantir a implementação da educação inclusiva.

A necessidade de formação também é destacada na pesquisa de Rebolo e Martins (2018), ao entrevistarem 16 professores universitários das licenciaturas de Biologia, Pedagogia e Educação Física de uma universidade de Campo Grande/MS, que ministram aulas em classes com surdos. As autoras identificaram que os docentes ressaltam necessitar de formação continuada específica para realizar ajustes que favoreçam a participação do surdo.

Rocha (2014, p. 25) afirma que “As universidades oferecem cursos aos docentes, mas, muitas vezes, não há obrigatoriedade sobre a participação docente, principalmente relacionado a um tema específico, como a educação especial na educação superior”. Na sua pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a autora analisou professores que atuam no curso de Letras Libras e docentes de outros cursos que têm estudantes surdos matriculados, e é nesses dados, das classes inclusivas, que iremos nos concentrar neste estudo. Isso porque o curso Letras Libras visa a formar o licenciando ou bacharel para o uso desta língua de sinais; desse modo, os professores que lecionam nestas turmas têm conhecimentos sobre a relevância da inserção de recursos visuais e da Libras nas suas práticas, ao passo que os professores de salas inclusivas, por não trabalharem somente com este público, podem ter dificuldades ao planejar e implementar práticas inclusivas.

Retomando a pesquisa de Rocha (2014), dos cinco docentes da UFSC que participaram da pesquisa, dois tiveram formação na área de educação especial e, independentemente da formação nesta área, quatro deles afirmam que desejam participar de formações para aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem do surdo. O único professor que diz não ter interesse em participar das formações ofertadas pela universidade destaca que o seu posicionamento decorre da vivência nos cursos que, na sua percepção, não acrescentaram conhecimentos que contribuíssem para a sua prática docente.

Diante do exposto, entendemos a importância de abordar continuamente a inclusão com os educadores e que, no processo de planejamento das temáticas trabalhadas na formação continuada, é fundamental ouvir os docentes para que eles possam transpor o conhecimento construído nos momentos formativos. Outro ponto a ser destacado é que a formação continuada não deve se restringir

às oportunidades oferecidas pela instituição, visto que o próprio docente pode buscar entre o ensino presencial e as plataformas digitais, entre as iniciativas que precisam de investimento financeiro do educador ou as disponibilizadas gratuitamente. Além disso, o professor pode selecionar aquelas que abordam assuntos que atendam às suas inquietações e favoreçam a superação de barreiras e dificuldades para o exercício da sua função.

### **Orientações recebidas para o trabalho com surdos e socialização de saberes entre os educadores**

No processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, a articulação dos professores capacitados com os Núcleos de Acessibilidade é imprescindível, porque esta parceria pode fornecer orientações para a realização de atividades que favorecem a participação e o aprendizado do surdo.

Rebolo e Martins (2018, p. 676) explicam que “enfrentar esses desafios exigirá conhecimento, não apenas técnico-científico, mas também de recursos emocionais e estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades”. As autoras relatam que um desses desafios é deparar-se, no primeiro dia de aula, com um estudante surdo, sem receber essa informação previamente.

Os autores afirmam que, de acordo com os 16 professores de uma universidade de Campo Grande/MS, pesquisados pela autora, a ação de avisar previamente ao docente da presença desta minoria linguística é essencial, visto que implica na necessidade de refazer o planejamento e, nesse processo, os docentes afirmam que se “sentiam despreparados, com conhecimentos insuficientes para realizar tais adaptações” (Rebolo; Martins, 2018, p. 678). Por essa razão, eles buscaram orientações no Núcleo de Apoio à Acessibilidade (NAP) da instituição, o que ocorreu somente após a primeira aula, a fim de promover situações de aprendizagem que contemplassem as necessidades dos surdos. Entendemos que isso poderia ter ocorrido antecipadamente, caso fossem avisados, antes do início do planejamento das atividades de ensino, sobre a presença destes estudantes.

Sobre a interação entre o docente e o setor/unidade/núcleo de referência à acessibilidade na Instituição de Ensino Superior, Rocha (2014) em sua pesquisa identificou que os professores da UFSC, participantes da pesquisa, que têm maior interação ou integram as equipes de acessibilidade da instituição pesquisada, dispõem de conhecimentos sobre o surdo e indicam adaptações mais consistentes às suas necessidades.

Os três professores participantes da pesquisa de Silva (2015), que são professores do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba (PB), afirmam que receberam orientações de colegas docentes para promover a inclusão do surdo, mas, ao avaliarem a sua participação no processo inclusivo, um deles analisa que sua contribuição é pequena neste processo e que precisa ser ampliada.

A pesquisa de Silva et al. (2019) foi realizada com uma docente formada em educação física que ministra aulas em uma universidade de Maceió/AL. A investigação foi realizada por meio da autoconfrontação simples de dois episódios: o primeiro, no qual observou a sua prática sem orientações especializadas, e o segundo, no qual contou com o suporte de dois consultores colaborativos, especialistas em educação inclusiva, que contribuíram com orientações didático-pedagógicas direcionadas à docente pesquisada. Ao analisar os episódios selecionados para a investigação, a docente considerou que precisa modificar a prática para se aproximar e promover atividades de ensino que favoreçam o aprendizado do estudante surdo. Ela ressalta ainda a relevância do suporte especializado neste processo.

Outro profissional que pode contribuir com o professor é o TILSP. Pelos saberes desenvolvidos no trabalho com o surdo, ele pode indicar experiências que vivenciou e foram exitosas e, desse modo, orientar o professor nas escolhas didáticas para as suas aulas. É fundamental destacar que o TILSP não deve atuar como professor e realizar as demandas da docência, mas sua experiência pode fornecer pistas para a tomada de decisões mais assertivas no processo de planejamento e implementação das ações. Na pesquisa de Rocha (2014), o TILSP é consultado pelo professor quando busca alternativas para garantir a equidade na realização das atividades em classe, a exemplo dos instrumentos avaliativos planejados para que a resposta do estudante seja expressa em Libras e devidamente registrada em recurso visual (filmado).

Notamos, assim, que a socialização de saberes – seja pelo suporte especializado, como os Núcleos de Acessibilidade e as consultorias, ou pela socialização de saberes entre os colegas – se configura como necessária para promover ações que atendam às diferentes formas de aprender dos estudantes. Esses momentos são singulares e podem ser realizados por iniciativa da instituição ou do próprio docente. Contudo, ressaltamos que as orientações devem funcionar como uma ação simultânea e não devem ser substitutivas à formação continuada.

### **Práticas educativas em classes com surdos**

Os conhecimentos sobre os estudantes e as suas formas de aprender, que são construídos na formação continuada, nas orientações recebidas por colegas de profissão e por meio dos Núcleos especializados, buscam promover a reflexão e a mudança da prática docente (planejamento e execução de ações) de forma a atender às demandas do estudante surdo.

Sobre isso, Rebolo e Martins (2018, p. 676) explicam que o objetivo a ser atingido com o planejamento e a execução de atividades é oferecer igualdade de oportunidades aos surdos e aos ouvintes, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os docentes citam que, nesse processo, o uso de imagens que reflitam situações, ações, objetos, entre outros, são relevantes, desde que partam do conhecimento do estudante, o que chamamos de conhecimentos prévios. Esses recursos podem ser utilizados com o intuito de construir o conhecimento teórico a partir dos saberes que o discente surdo dispõe e que são essenciais para garantir o aprendizado.

A partir da informação dos professores da UFSC que participaram da pesquisa de Rocha (2014), sintetizamos que é relevante: 1) falar pausadamente; 2) escrever no quadro as informações; 3) indicar materiais para consulta; 4) disponibilizar instruções de maneira escrita, de forma detalhada, após as aulas; 5) organizar a sala em semicírculo para facilitar a visualização das atividades e a interação do surdo; 6) realizar atendimento individualizado; 7) auxiliar o estudante na realização de atividades; 8) promover dramatizações para apresentar ou refletir sobre o conteúdo; 9) realizar trabalho em grupo; 10) organizar a sala de maneira que permita a visualização do estudante surdo da atividade desenvolvida.

A pesquisa de Silva (2015), com três professores da faculdade privada da Paraíba, identificou que é pertinente o uso de slides para apoio da fala. Estes docentes destacaram também que a valorização dos conhecimentos prévios do estudante, o trabalho em grupo envolvendo surdos e ouvintes, a roda de conversa, a construção de diagramas com a temática do texto, o incentivo à participação dos surdos e a conversa individualizada com esses estudantes para dirimir as dúvidas favorecem a aprendizagem. Um dos docentes, que também tem formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), busca inserir recursos visuais, pedir que esses estudantes se sentem nos lugares mais próximos a ele, além de interagir com os estudantes em Libras. Um dos docentes afirma utilizar gestos e o outro usa estratégias visuais para a interação com estes discentes, o que denota que há um ajuste no planejamento e na prática do professor que está inserido nas salas com surdos.

Na pesquisa de Silva et al. (2019), a professora de educação física que participou da investigação avalia que utiliza imagens, *slides* com textos pontuais, trabalho em grupo, realiza a demonstração dos exercícios devagar e que a comunicação é realizada fixando o olhar no estudante surdo.

Na pesquisa de Barboza e Dorziat (2019), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de João Pessoa/PB, uma das docentes participantes explica que se utiliza de recursos visuais, escrita no quadro, mas que a seleção de recursos é prejudicada pelos docentes que desconhecem as particularidades do estudante surdo. Em entrevista às autoras, a professora diz: “Mostro o slide para ele, eu explico e espero que dê o tempo para ele olhar para o intérprete, ver o que ele está falando e olhar para o desenho, para a imagem, para poder entender” (Barboza; Dorziat, 2019, p. 449).

Um dos professores do curso de medicina da UFRJ entrevistado por Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) diz que observa o TILSP para verificar se ele está acompanhando a velocidade da sua fala, escreve nomes de autores e conceitos no quadro, faz esquemas e usa imagens. Notamos, assim, que estes docentes dispõem de familiaridade com o trabalho do TILSP e sabem articular o uso de recursos humanos e materiais para otimizar o processo de ensino.

No tocante ao processo de avaliação, os professores pesquisados por Rebolo e Martins (2018) sentiram a necessidade de avaliar o estudante de maneira diferenciada e, por isso, realizaram adaptações como provas objetivas e análise da participação nas atividades, sendo que estas últimas tinham um peso maior para o resultado final. Nas avaliações há a ampliação do tempo e a mediação do TILSP, todavia, alguns professores apresentaram desconfiança no que se refere ao trabalho do TILSP. Estes docentes, por não serem fluentes em Libras, tinham dúvidas se o TILSP traduzia as questões e/ou, neste processo, interferia fornecendo pistas ou mesmo a resposta correta ao surdo. Identificamos, assim, um desconhecimento sobre o papel deste profissional e dos preceitos éticos presentes na Lei nº 12.319/2010, que reconhece a profissão (Brasil, 2010).

Entre os cinco participantes da pesquisa de Rocha (2014) que trabalham em cursos diferentes do Letras Libras na UFSC, apenas um cita a correção diferenciada do registro escrito do surdo em Língua Portuguesa e a elaboração de questões curtas. Os demais discorrem que não realizam adaptações significativas, apenas recorrem ao TILSP quando o estudante é usuário de Libras.

Já os professores de Pedagogia de uma instituição privada da Paraíba pesquisados por Silva (2015) dizem que a avaliação do estudante surdo é processual e, para isso, são consideradas as participações destes discentes no desenvolvimento das atividades. Ao analisarem o desenvolvimento destes estudantes, os docentes dizem que eles atingem o que é esperado para a turma e um deles, que

tem formação específica na área da inclusão, ressalta que os estudantes surdos apresentam desempenho superior aos ouvintes.

Diante do exposto, os professores reconhecem que precisam fazer ajustes nas suas práticas em função das diversidades de interação que o surdo apresenta com a Libras e a Língua Portuguesa conforme discutido por Santana e Carneiro (2012) e Alves (2012). Outro ponto a ressaltar é que, mesmo com a formação inicial, continuada e as orientações dos pares e dos Núcleos de Acessibilidade, ainda precisam interagir com outro profissional que atua diretamente com o surdo na sala de aula, a exemplo do TILSP. Isso remete a saberes que devem ser construídos em parceria e que, neste processo, ambos – professor e TILSP – precisam estar cientes do seu papel no processo de aprendizado com o surdo, conforme discorreremos a seguir.

### **Profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos**

Na educação de surdos, o TILSP é o profissional que atua mais próximo ao professor. Isso porque ele é o responsável pela mediação entre o docente ouvinte e o estudante surdo nos momentos de aula, nas conversas particulares, entre outras interações. Deste modo, é fundamental que professor e TILSP estejam cientes da sua função no processo educativo.

Conforme destaca Quadros (2004), o TILSP é um mediador linguístico, ou seja, não cabe a ele o papel de planejar ou implementar atividades de ensino. Contudo, acreditamos que este profissional, pela sua experiência com a educação de surdos, pode fornecer esclarecimentos e pistas no que se refere aos instrumentos e práticas que podem favorecer o aprendizado deste estudante. No entanto, como observamos no tópico anterior, ainda há desconhecimento sobre o papel deste profissional, o que pode gerar incertezas ao professor sobre o aprendizado do surdo. Entretanto, é preciso que o professor entenda que o TILSP é um parceiro e que o trabalho colaborativo pode favorecer a todos os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Capelli, Di Blasi e Dutra (2019, p. 98) citam uma das situações em que a TILSP foi solicitada a analisar a adaptação do material de um professor de medicina da UFRJ e afirmou: “ela viu [...], ela elogiou [...] Ah! De fato! É bastante visual, bastante, a meu ver, bastante adaptado”. Esse momento constituiu uma troca de saberes com pessoas que dispõem de conhecimentos e vivências próximas ao surdo e que podem ajudá-los na sua aprendizagem.

A interação entre o TILSP e o docente é descrita na pesquisa de Silva et al. (2019), que aborda a prática com uma docente de educação física de uma universidade de Maceió/AL. Esta professora afirma que, antecipadamente, precisa disponibilizar um material sobre a temática para o TILSP, a fim de que ele possa compreender o assunto que irá interpretar. Já no decorrer da aula, a docente se posiciona mais próxima a esse profissional, a fim de que o surdo visualize o docente e o TILSP com facilidade.

Ainda sobre as estratégias de comunicação com surdos, Silva (2015), ao pesquisar três docentes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino da Paraíba, identificou que eles se utilizam da mediação linguística viabilizada pelo serviço do TILSP. De acordo com esses docentes, o TILSP é o principal recurso humano mediador na interação com os estudantes surdos, tendo em vista que apenas um deles tem formação em Libras para se comunicar com o surdo em situações pontuais. Esse professor considera compreender o básico desta língua e, pelo nível de conhecimento na língua ser iniciante, ele precisa do suporte do TILSP para diálogos aprofundados. De maneira semelhante, Rocha (2014) e Barboza e Dorziat (2019) também citam o TILSP como principal mediador linguístico entre o docente e o estudante surdo.

No que se refere aos recursos didáticos, os professores de uma universidade de Campo Grande/MS, entrevistados por Rebolo e Martins (2018), indicam que se utilizam de imagens, filmes e apresentação de *slides*. Estes recursos também são citados pela docente de educação física de uma universidade de Maceió/AL, participante da pesquisa realizada por Silva et al. (2019) e, além desses, acrescenta o uso de representações como o esqueleto humano.

Os docentes da UFSC participantes da pesquisa de Rocha (2014) utilizam: imagens, figuras (projetadas ou impressas). O uso de recursos visuais (imagens e vídeos) também é citado na pesquisa de Silva (2015) que, além desses recursos, utiliza o jogo de perguntas e respostas. Contudo, ao citar o processo de interação com o surdo, informam que este é, predominantemente, mediado pelo TILSP. Entre os recursos utilizados pelos docentes de uma IES de João Pessoa/PB, entrevistados por Barboza e Dorziat (2019), estão os modelos de formas moleculares, por exemplo. Uma reflexão trazida por esta professora é que os recursos visuais também auxiliam na construção do conhecimento pelos ouvintes.

A pesquisa de Barboza e Dorziat (2019) revela que os três professores de uma instituição de ensino médio, técnico e tecnológico de João Pessoa/PB que participaram da pesquisa utilizam a mesma avaliação para surdos e ouvintes, por se tratarem de atividades práticas e, geralmente, realizadas em grupos. As autoras ressaltam que seria relevante inserir as instruções em Libras e o uso de recursos visuais para favorecer o processo.

Diante do exposto, notamos que o TILSP é um recurso humano fundamental para que aconteça a educação inclusiva. Porém, destacamos que a sua presença não descarta a necessidade do aprendizado de Libras pelo professor. É relevante ainda conhecer o papel desses profissionais e a contribuição que um trabalho em parceria entre o professor e o TILSP pode proporcionar, pois este último, durante a sua vivência no âmbito da educação, pode ter experiências que contribuam com a construção de saberes que ampliem as possibilidades de aprendizado do surdo.

No que se refere aos professores, compreendemos que, em classes com surdos, eles se utilizam de recursos didáticos variados e que, mesmo que alguns deles também sejam utilizados em turmas em que não há a presença do surdo, a forma de uso é diferenciada. O *slide*, por exemplo, é construído em uma perspectiva imagética, e tanto este recurso quanto os demais citados podem favorecer o aprendizado de outros estudantes.

A partir dessa investigação percebemos que é necessária uma análise e revisão das ações realizadas pelas universidades para acolher e incluir o estudante surdo e, entre elas, estão a formação docente e a disponibilização de meios para favorecer a aprendizagem. Esses meios devem favorecer a experiência visual, garantir a presença da Libras nas atividades oferecidas e fomentar a socialização entre docentes, funcionários e setores que buscam identificar as necessidades específicas dos estudantes, a fim de oferecer o suporte necessário para garantir o seu aprendizado.

Nesse processo, tanto a formação continuada quanto a divulgação de ações que tiveram êxito com outros colegas podem ser produtivas para estimular o aprendizado do surdo. Dessa maneira, as adaptações das práticas de ensino, o uso de recursos materiais, a interlocução com outros profissionais que contribuem na interação com o surdo são essenciais para a revisão de aspectos relacionados ao ensino e à avaliação da aprendizagem desses educandos.

## **Considerações finais**

A pesquisa em tela buscou identificar desafios e caminhos para a prática do professor do ensino superior que atua em turmas inclusivas com surdos. Isso decorre da particularidade linguística do surdo que, por ser usuário da Libras como primeira língua, ou seja, um sistema linguístico que difere daquele usado pelo professor e pela turma, precisa de práticas, profissionais e recursos diferenciados que garantam a participação nas atividades e o acesso ao conhecimento.

Assim, a partir da leitura, selecionamos quatro eixos de análise: a formação de professores



universitários e o ensino de surdos; as orientações recebidas para o trabalho com surdos e a socialização de saberes entre os educadores; as práticas educativas em classes com surdos; os profissionais e recursos didáticos utilizados em turmas com surdos.

A formação inicial e continuada é um ponto abordado com ênfase nas pesquisas. Entretanto, para promovê-la é necessário realizar um levantamento das demandas dos docentes, a fim de estimular a sua participação e ajudá-los a superar as barreiras vivenciadas na prática. Nesse processo, a socialização de saberes é fundamental e pode ocorrer entre os professores, entre o docente e o TILSP, e também com os demais profissionais que compõem os setores de acessibilidade das instituições. Essa troca é singular, à medida que, devido à limitação de pesquisas na área, é relevante conhecer os procedimentos e recursos que favoreceram a aprendizagem destes estudantes, a fim de utilizá-los e identificar caminhos possíveis para trabalhar o conteúdo e promover a socialização do surdo.

Dessa maneira, a pesquisa indica que há modificações que favorecem a participação destes estudantes, entre elas: 1) a organização de sala em semicírculo, de modo a favorecer a visualização do surdo das situações que ocorrem neste espaço; 2) o uso do quadro para registro de informações; 3) a disponibilização de materiais para estudo posterior; 4) o uso de imagens, vídeos e de recursos visuais como modelos, esquemas, diagramas; 5) a proposta de atividades como o trabalho em grupo, a dramatização e a demonstração. É importante lembrar que a atenção do surdo é visual. Por essa razão, é relevante dar tempo para ele observar as informações visuais para, em seguida, discorrer sobre elas oralmente, porque dará tempo ao surdo observar a ilustração e, logo após, voltar-se ao TILSP para fixar a atenção nas colocações do professor, que serão vertidas para a Libras.

No planejamento, realização e análise da avaliação, por exemplo, é preciso reconhecer as potencialidades do surdo para identificar os conhecimentos construídos no decorrer das atividades didáticas. Para isso, realizar ajustes nas avaliações que possam valorizar a Libras e que se baseiem no conhecimento que o surdo tem da Língua Portuguesa é essencial para identificar as suas conquistas.

Dessa forma, textos curtos, a possibilidade de registro das respostas em Libras e a avaliação considerando outras atividades, como trabalhos em grupo e participação do estudante surdo nas discussões, pode ser proveitosa para entender a construção do conhecimento por este estudante.

No que se refere aos profissionais envolvidos na educação de surdos, o TILSP é, certamente, aquele que se destaca por participar da rotina da sala de aula durante a mediação linguística nas atividades de aprendizagem. Esse profissional precisa ter o seu trabalho compreendido pelo educador, que, por sua vez, precisa disponibilizar o suporte para que ele desempenhe a sua função através de

ações como: oferecer, antecipadamente, o material a ser abordado, posicionar-se em sala de modo que professor e TILSP fiquem no campo de visão do surdo, observar a velocidade da fala e trabalhar colaborativamente. No entanto, isso não dispensa a necessidade do professor de aprender a Libras para interagir, ainda que em situações pontuais, com o estudante surdo, de forma a estreitar as relações e valorizar esta língua diante dos demais estudantes.

Em síntese, essas informações são essenciais para o professor iniciante em turmas inclusivas com surdos, de modo que possa ajustar a sua prática às necessidades destes estudantes. Como encaminhamentos futuros, procuramos aprofundar estes estudos com observações realizadas nas instituições da região em que moram os autores deste escrito.

## Referências

ALVES, Edilania Reginaldo. Caracterizando a surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 2, n. 2, p.75-92, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/15421/8793>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BARBOZA, Polliana. DORZIAT, Ana. Apontamentos sobre o processo educacional de estudantes surdos universitários: o que narram docentes? **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 437 – 457, Jan./Abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2168>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura [MEC]. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, DF, Brasil, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 26 fev. 2023.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 85 – 108, jan. – mar, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/?lang=pt> Acesso em: 26 fev. 2023.

CORDEIRO, Alexander Magno. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**. v. 34, n. 6, p. 428 – 431, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNzXzrDXdcz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão: uma reflexão sobre a formação superior de professores indígenas. In: DIAS, Adelaide Alves. MACHADO (org). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 27-50.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REBOLO, Flavinês; MARTINS, Nayara Cesário. Os desafios e as possibilidades do trabalho docente com o aluno surdo na universidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 673-691, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p673-691>

ROCHA, Bárbara Gonçalves da. **O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo na Educação Superior**. Florianópolis: UFSC, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SANTANA, Ana Paula. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Inglaterra, v. 16, n. 1, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12128> Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTANA, Ana. Paula; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula. (org). **Surdez e educação inclusiva**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2012, p. 55-78.

SILVA, Polliana Barboza de. **A inclusão do estudante surdo no Ensino superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula**. Estudo de caso. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias 2015. Dissertação - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação, 2015.

SILVA, Maria Quitéria da. et al. Inclusão na educação superior: significações de uma professora universitária. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, p. 26 – 46, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190025

SOUSA, Luis Manuel Mota de. *et al.* Revisões da Literatura Científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**. v. 1, n. 1, p. 45 - 54 2018. DOI: [10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391](https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391)

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