

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**LUCIANA MORAES SOARES**

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS:  
BARREIRAS E ESTRATÉGIAS DE APOIO DO CURSO DUA NA PRÁTICA**

**Bagé, RS**

**2025**

**LUCIANA MORAES SOARES**

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS:  
BARREIRAS E ESTRATÉGIAS DE APOIO DO CURSO DUA NA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete da Silva Lima Martins

**Bagé, RS**

**2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados  
fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S676f Soares, Luciana Moraes

Formação acadêmico-profissional de professores Surdos:  
barreiras e estratégias de apoio no curso DUA na prática /  
Luciana Moraes Soares.

135 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM ENSINO, 2025.

"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Formação acadêmico-profissional . 2. Educação de Surdos.  
3. Barreiras. 4. Inclusão. I. Título.

**Luciana Moraes Soares**

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS:  
BARREIRAS E ESTRATÉGIAS DE APOIO NO CURSO DUA NA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de março de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins  
Orientadora  
(Unipampa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez  
(UFPEl)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Cavalheiro de Jesus  
(Unipampa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Keli Krause  
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS**,  
**PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/05/2025, às 10:17, conforme  
horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS**, **PROFESSOR  
DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/05/2025, às 18:23, conforme horário oficial de  
Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?  
acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código  
verificador **1701539** e o código CRC **9CA88088**.

---

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre incentivou a busca pelos mais elevados níveis de formação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar durante a minha trajetória. Obrigada Deus, por tantas bênçãos em minha vida.

À minha mãe, Luci, por ser a base de tudo, meu alicerce e fonte de inspiração. Sua força, coragem e determinação foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Obrigada por sempre acreditar em mim e me apoiar a cada novo curso, afinal, “diploma nunca é demais.”

À minha filha, Helena, que me apoiou durante essa trajetória. Obrigada pelo apoio e compreensão nos momentos da minha ausência, teu incentivo foi o diferencial para que eu conseguisse seguir em frente, mesmo nos momentos de dificuldade.

Às minhas irmãs, Nalva, Nilza, Nilva e Grazi, pelo carinho e incentivo. Sem vocês eu não teria conseguido superar os desafios dessa trajetória. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim e por serem parceiras de vida.

À minha amiga, Maria Helena, que pra mim é como se fosse irmã. Tua amizade, carinho e compreensão foram essenciais nessa jornada, mesmo nos momentos mais desafiadores, sempre estive ao meu lado. Obrigada Maria Helena, pelo apoio incondicional.

À minha querida orientadora, Claudete, pelo cuidado nessa trajetória acadêmica. Obrigada pela generosidade, cuidado, atenção e paciência ao me conduzir nesse processo. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pelos ensinamentos compartilhados, desde a tutoria até o tão sonhado Mestrado.

Às colegas da carona, Anna, Rafa, e em especial à Elis, pelo companheirismo e apoio durante essa trajetória. Obrigada pela parceria incansável, pela amizade que se fortaleceu e pelos aprendizados compartilhados. A viagem diária se tornou mais leve com vocês.

A todos os professores do Mestrado Acadêmico em Ensino, em especial à professora Dr<sup>a</sup> Valesca Brasil Irala, obrigada pelos inúmeros ensinamentos, que enriqueceram minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao grupo INCLUSIVE, em especial à Samara, por todo conhecimento compartilhado sobre inclusão. Obrigada pela atenção e pelas contribuições na construção da minha dissertação.

À banca pelas valiosas contribuições neste trabalho. Obrigada professora Keli, professora Rita e professora Suzana, pelo olhar atento, pela análise crítica e pelas sugestões que, sem dúvida, enriqueceram este estudo.

## RESUMO

A discussão sobre formação acadêmico-profissional de professores Surdos é tema relevante para a implementação de estratégias formativas que possibilitem a construção de conhecimento significativo pelos sujeitos participantes. Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta os resultados obtidos através de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, do tipo exploratória, o qual investigou a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, no âmbito do curso de aperfeiçoamento DUA na prática, oferecido para professores da Educação Básica de escolas públicas brasileiras. Como campo de pesquisa, apresenta-se o curso de aperfeiçoamento DUA na prática, o qual contou com 27 turmas, sendo que dentre essas 27, possui a turma bilíngue Colaboração. O curso foi proposto como uma das ações do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa. Nesse contexto, foi definida a seguinte questão de pesquisa: como o curso DUA na prática garante acessibilidade aos professores Surdos que participam da formação? Os sujeitos investigados foram os nove cursistas Surdos da turma Colaboração e os dois tradutores/intérpretes do curso. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas distintas, sendo que uma foi aplicada junto aos cursistas Surdos e a outra junto aos tradutores/intérpretes de Libras. Também realizou-se análise documental do Projeto Institucional do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, bem como do plano de curso, dos cadernos formativos e dos vídeos das tertúlias realizadas durante o curso DUA na prática. A análise dos dados foi embasada na análise de conteúdo (Bardin, 1977), a partir de três categorias definidas: 1. Formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade; 2. Barreiras e apoios à formação de professores Surdos considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem e 3. Prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo. Nesse sentido, ao analisar o curso DUA na prática, verificou-se a formação acadêmico-profissional quanto à acessibilidade, mapearam-se as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos e identificaram-se as estratégias e apoios disponibilizados para garantir acessibilidade. Dessa forma, foram elencadas as diversas estratégias de acessibilidade implementadas para a remoção de barreiras

por exemplo: participação de tradutores/intérpretes de Libras, utilização de legendas, inserção de recursos visuais nos materiais teóricos e nas *lives*, interação pelo chat, organização de uma turma bilíngue e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo para leitura dos materiais teóricos, a partir da tradução à prima vista (Sampaio, 2022). Concluiu-se que o curso de aperfeiçoamento DUA na prática ofertou formação acadêmico-profissional na perspectiva inclusiva, tendo como premissa a identificação e remoção de barreiras, garantindo dessa forma a acessibilidade necessária para a participação e aprendizado dos cursistas Surdos, por meio de diferentes estratégias implementadas. Além disso, o posicionamento dos professores formadores alinhado à teoria possibilitou que os cursistas pudessem acompanhar a implementação das estratégias de acessibilidade na prática, de forma que o caráter colaborativo da formação foi fundamental para as reflexões e construção do conhecimento.

**Palavras-Chave:** formação acadêmico-profissional; educação de surdos; barreiras; inclusão.

## ABSTRACT

The discussion on academic-professional training of Deaf teachers is a relevant topic for the implementation of training strategies that enable the construction of significant knowledge by the participating subjects. In this context, this research presents the results obtained through a case study, with a qualitative, exploratory approach, which investigated the academic-professional training of Deaf teachers, within the scope of the DUA in practice improvement course, offered to Basic Education teachers in Brazilian public schools. As a research field, the DUA in practice improvement course is presented, which had 27 classes, and among these 27 classes, there is a bilingual Collaboration class. The course was proposed as one of the actions of the Inclusive Pedagogical Gatherings of Pampa Extension Program developed by the Federal University of Pampa. In this context, the following research question was defined: how does the DUA in practice course guarantee accessibility to Deaf teachers who participate in the training? The subjects investigated were the nine Deaf students in the Collaboration class and the two translators/interpreters of the course. Two distinct semi-structured interviews were used as research instruments, one of which was applied to the Deaf students and the other to the translators/interpreters of Libras. A documentary analysis of the Institutional Project of the Extension Program Inclusive Pedagogical Gatherings of Pampa was also carried out, as well as the course plan, training notebooks and videos of the gatherings held during the DUA in practice course. Data analysis was based on content analysis (Bardin, 1977), based on three defined categories: 1. Academic-professional training of teachers from an inclusive perspective with a focus on accessibility; 2. Barriers and support for the training of Deaf teachers considering multiple forms of teaching and learning; and 3. Professional practice based on the contributions of training, considering collaborative work. In this sense, when analyzing the DUA course in practice, the academic-professional training regarding accessibility was verified, the barriers faced by Deaf teachers were mapped, and the strategies and support made available to ensure accessibility were identified. Thus, the various accessibility strategies implemented to remove barriers were listed, such as: participation of Libras translators/interpreters, use of subtitles, insertion of visual resources in theoretical materials and live sessions, interaction via chat, organization of a bilingual class, and the development of collaborative work to read theoretical

materials, based on sight translation (Sampaio, 2022). It was concluded that the DUA improvement course in practice offered academic-professional training from an inclusive perspective, based on the premise of identifying and removing barriers, thus ensuring the necessary accessibility for the participation and learning of Deaf students, through different strategies implemented. Furthermore, the positioning of the teacher trainers aligned with the theory, allowed the students to follow the implementation of accessibility strategies in practice, so that the collaborative nature of the training was fundamental for reflections and construction of knowledge.

**Keywords:** academic-professional training; education of the deaf; barriers; inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação dos campi da Unipampa .....	60
Figura 2: Logomarca do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa .....	61
Figura 3: Card demonstrativo com o nome da turma Colaboração.....	68
Figura 4: Quadro demonstrativo com as capas dos cadernos formativos.....	72
Figura 5: Canal do <i>Youtube</i> Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa	74
Figura 6: Imagem da Avatar Maria.....	75
Figura 7: Gráfico demonstrativo do percentual de público participante.....	78
Figura 8: Etapas da Análise de conteúdo .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Detalhamento das seis dimensões de barreiras .....	49
Quadro 2: Detalhamento dos cursos realizados pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa.....	63
Quadro 3: Detalhamento dos procedimentos e instrumentos de coleta dos dados ...	81

## LISTA DE ABREVIATURAS

**n.** – número

**p.** – página

**f.** – folha

**cap.** – capítulo

**v.** – volume

**org.** – organizador

**coord.** – coordenador

**col.** – colaborador

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AM** - Amazonas

**BA** - Bahia

**CAL** - Centro de Artes e Letras

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DIPEBS** - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

**DUA** - Desenho Universal para Aprendizagem

**ES** - Espírito Santo

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**INCLUSIVE** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**LIBRAS** - Língua de Sinais Brasileira

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**MS** - Mato Grosso do Sul

**PB** - Paraíba

**PI** - Piauí

**PE** - Pernambuco

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PR** - Paraná

**PROEXT** - Pró Reitoria de Extensão

**REA** - Recursos Educacionais Abertos

**RJ** - Rio de Janeiro

**RS** - Revisão Sistemática

**RS** - Rio Grande do Sul

**SAEE** - Serviço de Atendimento Educacional Especializado

**SC** - Santa Catarina

**SCIELO** - *Scientific Electronic Library Online*

**SE** - Sergipe

**SEMESP** - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

**SP** - São Paulo

**TIL** - Tradutor/Intérprete de Libras

**UDE** - *Universidad de la Empresa*

**UFMS** - Universidade Federal de Santa Maria

**UFPR** - Universidade Federal do Paraná

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**UFT** - Universidade Federal do Tocantins

**UNIFAL** - Universidade Federal de Alagoas

**UNIPAMPA** - Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Justificativa .....	21
1.1.1 Perspectiva Pessoal .....	21
1.1.2 Perspectiva acadêmica e social.....	27
1.2 Problema de Pesquisa.....	30
1.3 Objetivos.....	32
1.3.1 Objetivo Geral.....	32
1.3.2 Objetivos Específicos.....	32
<b>2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL INCLUSIVA .....</b>	<b>34</b>
2.1 Formação acadêmico-profissional .....	34
2.2 Educação de Surdos .....	39
2.3 Barreiras e acessibilidade.....	47
2.4 Educação inclusiva .....	51
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
3.1 Tipo de pesquisa e abordagem .....	55
3.2 Campo e sujeitos da pesquisa .....	59
3.2.1 Sobre a UNIPAMPA e o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa .....	59
3.2.2 Curso de aperfeiçoamento DUA na prática e a Turma Colaboração .....	65
3.3 Coleta dos dados.....	70
3.3.1 Análise documental: acessibilidade e formação acadêmico-profissional .....	71
3.3.2 Entrevista semiestruturada: mapeando barreiras e identificando estratégias de apoio .....	76
3.3.3 Análise dos dados .....	81
<b>4 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>86</b>
4.1 Formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade .....	86
4.2 Barreiras e apoios à formação de professores Surdos considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem .....	97

4.3 Prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo .....	112
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>131</b>
APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	131
APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	132
APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	133

## 1 INTRODUÇÃO

A surdez, no modelo biomédico, pode ser definida como a dificuldade ou impossibilidade de ouvir. Conforme definição do Ministério da Saúde <sup>1</sup>, a surdez geralmente resulta de danos causados no nervo auditivo ou no ouvido interno. Existem diferentes níveis de surdez, sendo que o nível profundo é o estado no qual o indivíduo não ouve nenhum tipo de som.

Conforme Eiji (2011), à surdez retratada do ponto de vista patológico, não cabe outro esforço senão o da reabilitação, em que o objetivo redentor é a normalização do corpo danificado e a superação da não-audição; espera-se, portanto, uma possibilidade de “cura” e a oralidade é a ponte para se atingir esse objetivo.

Contudo, a comunidade surda se estruturou em associações e entidades de classe, desenvolvendo-se dentro de uma cultura própria, a qual não condiz com a perspectiva biomédica da deficiência.

Pode-se perceber, a partir das colocações acima, a preocupação latente em promover um espaço para o surdo, de modo que não seja “inserido” na realidade ouvinte, mas que seja reconhecido como cidadão de direito nessa realidade, ou seja, numa perspectiva inclusiva. Dito isso, cabe esclarecer que a partir deste momento será utilizada a palavra “Surdo” com a letra “S” em maiúsculo para aludir ao indivíduo social pertencente à comunidade surda, respeitando, assim, o seu lugar de fala (Junior, 2015).

No que tange à educação, a população Surda apresenta índices baixos de formação, conforme Skliar (2016), devido a diversas barreiras enfrentadas, como o reduzido número de profissionais com fluência em Libras, tanto professores quanto intérpretes, escassez de dispositivos para promover a inserção do estudante Surdo no contexto escolar e materiais pedagógicos sem acessibilidade (Almeida, 2015).

A comunicação, segundo Sasaki (2009), e apresenta-se como uma das maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes Surdos, pois além de aprenderem os conteúdos abordados em sala de aula precisam desenvolver sistemas de comunicação para permanecer no espaço escolar. Esses sistemas de comunicação

---

<sup>1</sup> Ministério da Saúde – Biblioteca Virtual em Saúde: disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/surdez>

ocorrem basicamente através de bilhetes escritos, gestos caseiros e mais recentemente pela utilização de aplicativos digitais como *WhatsApp*.

Dessa forma, se a educação em si configura-se como um desafio para os profissionais que nela atuam, a formação acadêmico-profissional de professores Surdos se apresenta duplamente desafiadora, quando há a preocupação em promover formações que respeitem as questões de identidade e cultura surda, imprimindo uma “visão surda” (Quadros, 2008).

Há dois paradigmas principais que circulam na educação de Surdos, o bimodalismo e o bilinguismo. O bimodalismo surgiu como uma possibilidade de ensinar a língua portuguesa para os estudantes Surdos através da Libras. Segundo Quadros (2008), esse método consiste em utilizar a estrutura gramatical da Língua Portuguesa em detrimento da estrutura gramatical da língua visual. Podemos perceber a existência do bimodalismo quando há resquícios de hierarquia entre as línguas. O bimodalismo preconiza a aquisição da língua oral, restando à língua visual pouco espaço de expressão (Silva; Gomes, 2022).

Já o bilinguismo é um conceito mais recente na educação de Surdos, consiste em utilizar a Língua de Sinais como língua principal de instrução, e a Língua Portuguesa passa a funcionar como língua escrita, ou seja, se compararmos ao bimodalismo, há a inversão de hierarquia entre as línguas. Contudo, a proposta bilíngue pressupõe que as duas línguas, tanto oral quanto visual, tenham o mesmo peso e medida no cotidiano; no entanto, na perspectiva bilíngue, é possibilitada a aprendizagem da língua visual dentro dos seus aspectos linguísticos. Em razão do exposto, é proposta a realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, que tem como objetivo geral investigar e analisar quais são as barreiras e apoios recebidos pelos professores Surdos durante sua formação acadêmico-profissional no curso de aperfeiçoamento DUA na prática, a qual será realizada através de um estudo de caso.

Portanto, pretende-se problematizar e discutir sobre a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, no contexto de uma formação para professores em âmbito nacional, a qual apresenta uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, será realizado um estudo de caso tendo como foco de pesquisa uma turma bilíngue, na qual estão inseridos nove cursistas Surdos, sendo que eles compõem parte dos

sujeitos investigados juntamente com os dois tradutores/intérpretes de Libras que atuam na turma, bem como os dois coordenadores do curso.

Sendo assim, a seguir serão apresentados a justificativa, problema de pesquisa, hipóteses e objetivos.

## **1.1 Justificativa**

A justificativa deste trabalho está organizada em dois eixos distintos, pois inicialmente é necessário apresentar as motivações pessoais da pesquisadora em relação à temática e, na sequência, as razões acadêmicas. Sendo assim, no item 1.1.1 tem-se a justificativa pela perspectiva pessoal, no item 1.1.2 encontramos a justificativa vista pela ótica acadêmica e social.

### **1.1.1 Perspectiva Pessoal**

Nesse tópico, será apresentada a justificativa pela perspectiva pessoal da pesquisadora, em razão disso, a escrita será construída em primeira pessoa.

Começo essa escrita retomando brevemente minha trajetória formativa, a partir do ingresso no ensino superior no ano de 2003, no que diz respeito especificamente ao contato e trabalho desenvolvido junto a estudantes com deficiência na Escolinha de Arte do Centro de Artes e Letras (CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante os cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, percurso percorrido de 2003 até meados de 2012. O currículo daquela época previa duas componentes de práticas didáticas na Escolinha de Arte, a qual ficava localizada no térreo do prédio de número 40 do campus Santa Maria. A escolinha ofertava vagas para estudantes do Ensino Fundamental no contraturno, para toda a comunidade externa à universidade. Tínhamos dois estudantes com deficiência, um menino com paralisia cerebral e um com autismo.

Posteriormente, participei de um projeto de extensão também promovido pelo CAL, que oferecia suporte aos estudantes com deficiência da rede pública municipal de Santa Maria. A proposta basicamente consistia em prestar suporte aos estudantes com deficiência na realização das atividades compensatórias de Educação Física. Durante essa experiência, fiquei lotada na Escola Municipal Vicente Farenzena,

escola que fica localizada no bairro Camobi, próximo à UFSM. Nessa escola, acompanhei durante dois anos um estudante do Ensino Fundamental com paralisia cerebral, ele não participava das aulas de Educação Física, pois sua locomoção era bastante reduzida. Em razão disso, o professor solicitava trabalhos compensatórios, os quais envolviam os mais diversos temas, por exemplo: história de determinado esporte, pesquisas teóricas relacionadas à cidade ou alguma personalidade política.

Após a realização da componente de Libras na graduação, meu interesse pela comunicação visual despertou, contudo, devido a acontecimentos pessoais, não busquei formação na área naquela época. Somente após minha nomeação como professora de Arte no município de Dom Pedrito, minha cidade natal, foi que me senti encorajada a retomar os estudos. Sendo assim, a partir de 2017, comecei a estudar Libras, de lá pra cá, fiz cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento com foco no contexto escolar e, finalmente, a especialização em tradução e interpretação em Libras, além de dois estágios como tradutora/intérprete de Libras, um deles ofertado pela UNIPAMPA e o outro pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Durante a realização da formação em Libras, pude me aproximar e participar da Comunidade Surda, estreitando relações de amizade com pessoas Surdas. Num primeiro momento, foram os professores Surdos do curso que, além dos conteúdos da língua, nos ensinavam questões próprias da cultura surda, como estratégias utilizadas para despertar pela manhã, utilização de campainha luminosas, percepção do som pela vibração do piso, dos móveis e no próprio corpo. Na especialização em tradução/interpretação em Libras, uma das atividades avaliativas, consistia na realização de uma entrevista com um Surdo.

Inicialmente, encontrei dificuldade na realização da atividade, pois não encontrava surdos sinalizantes em Dom Pedrito, a resposta era sempre a mesma: não há Surdos na cidade.

Recorri, então, à UNIPAMPA campus Dom Pedrito e consegui contato com a professora Surda Paula Maiane Cavalheiro, a qual, através de uma conversa pelo *WhatsApp*, atendeu prontamente minha solicitação. Com data e horário agendado, fui até o campus para a realização da entrevista. Recordo claramente a expressão de espanto no rosto das pessoas quando me identifiquei e expliquei o motivo da minha presença; uma outra professora chegou a sussurrar: “mas ela é surda.”

Desse encontro, resultou não apenas a minha entrevista realizada, mas a construção de uma grande amizade. Depois desse primeiro contato, passamos a nos encontrar com frequência juntamente com outras duas amigas. Esses momentos regados a café e longas conversas em Libras foram fundamentais para minha formação como tradutora/intérprete de Libras, pois foi a Paula quem me ajudou a destravar a expressão facial, o que para mim era o maior desafio. Como forma de registrar a amizade e companheirismo compartilhados nesse quarteto, fizemos uma tatuagem no pulso esquerdo, o sinal de “amo você”.

A partir daí, acompanhei<sup>3</sup> algumas dificuldades enfrentadas pelos Surdos no cotidiano em tarefas corriqueiras, por exemplo: realização de compras em supermercados ou farmácia, atendimento em manicure, cabeleireiro, consultas médicas e realização de exames. Com isso, fui percebendo a necessidade crescente da comunicação em Libras, necessidade essa que foi agravada durante a pandemia, tendo em vista o isolamento social e a utilização de máscaras, pois muitos Surdos utilizam a leitura labial como estratégia de comunicação com os ouvintes.

No ano de 2020, participei de uma seleção para atuar como secretária no Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas, regido pelo edital 306/2020 (Brasil, 2020), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Não fui selecionada para a vaga em questão, no entanto fui convidada para atuar como tutora na formação, imediatamente aceitei o convite e, dessa forma, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), pois acredito que nós, professores da Educação Básica, precisamos participar das atividades acadêmicas de extensão como estratégia de formação acadêmico-profissional. Além disso, carrego comigo uma inquietude estudantil, sinto necessidade de estudar e participar de eventos acadêmicos.

Essa primeira experiência como tutora em um curso de formação de professores na perspectiva inclusiva foi um marco na minha trajetória acadêmica, pois além dos aprendizados adquiridos com os professores formadores e colegas tutores,

---

<sup>3</sup> A partir do convívio da pesquisadora com a comunidade surda e percebendo cada vez mais a necessidade da comunicação em Libras, participei em 2023 da construção do projeto de lei municipal 2798/2023, o qual prevê a inclusão do ensino de Libras na rede municipal de educação de Dom Pedrito, e também reforça a garantia do atendimento em Libras para os estudantes Surdos que forem matriculados na rede. Lei 2798/2023 disponível em: <https://www.camaradompedito.rs.gov.br/proposicoes/Leis-ordinarias/0/1/0/8078>

tive a oportunidade de publicar o capítulo nove intitulado: Nos caminhos de uma tutoria: experiências vivenciadas durante um curso de extensão, como relato de experiência no *e-book* Experiências e práticas de tutoria na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, sob organização da professora Dr<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins.

Trago abaixo um excerto do referido capítulo:

A chegada da UNIPAMPA na região da campanha se apresenta como uma grande possibilidade para nós professores da educação básica, para que possamos buscar além da formação continuada outras experiências que contribuam para a construção docente (Soares, 2020, p. 88).

Com esse recorte, reforço a importância da inserção dos professores da educação básica no ambiente acadêmico através dos espaços de pesquisa e extensão, tanto nos cursos de formação continuada como em outras experiências que possam contribuir para a prática docente.

Desde então, já atuei como tutora em cinco cursos distintos de formação de professores na modalidade a distância, todos promovidos pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, sendo que em três deles foram nas turmas bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), trabalhando em parceria com os tradutores/intérpretes de Libras dos cursos. A experiência na tutoria foi de grande relevância e aprendizado, tive a oportunidade de conviver com cursistas Surdos de diferentes regiões do país, tendo contato com aspectos culturais e linguísticos específicos de cada região.

A partir das experiências como tutora nas turmas bilíngues, percebi que os professores Surdos aproveitam os espaços de fala e discussão e, sempre que possível, ensinam aspectos relevantes da Libras ou da cultura Surda, portanto, é uma via de mão dupla. Percebi, também, que com algumas pequenas variações os cursistas Surdos se repetiam nas turmas, ou seja, a maioria dos cursistas Surdos participou de mais de um curso promovido pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa. Essas foram algumas das observações que despertaram meu interesse em pesquisar o tema da formação de professores Surdos, considerando que, para além da língua, a construção da profissão docente é um tema que desperta meu interesse, principalmente após as experiências na tutoria.

Durante essa trajetória, de busca por formação acadêmico-profissional, recentemente, atuei como tutora na turma bilíngue do Curso de aperfeiçoamento DUA na prática: desenvolvimento de materiais didáticos e Recursos Educacionais Abertos

(REA) digitais e acessíveis com foco no Desenho Universal para Aprendizagem. A coordenação do Programa mantém uma equipe multidisciplinar organizada, estruturada em equipe de gestão, equipe técnica e equipe de tutores, sendo que os tutores estão vinculados a um professor supervisor designado pela coordenação do curso. As atividades organizacionais começam antes mesmo do término das inscrições, com a realização de reuniões formativas. Logo após o fechamento das inscrições e seleção dos cursistas, cada tutor recebe uma determinada turma e fica responsável por criar e adicionar seus cursistas em um grupo de *WhatsApp*, bem como providenciar as informações iniciais. Antes da abertura de cada tertúlia, são realizadas reuniões formativas com toda a equipe, nas quais são repassados os conceitos, os critérios para realização das atividades, bem como os possíveis ajustes necessários, considerando as peculiaridades de cada turma.

Os tutores têm algumas atribuições específicas, sendo que a principal delas consiste em prestar suporte aos cursistas, o que inclui: estabelecer vínculo com os cursistas, orientar e auxiliar a acessar a plataforma utilizada na formação, ingressar no grupo de *WhatsApp*, esclarecer possíveis dúvidas na realização das atividades, disponibilizar os materiais desenvolvidos em mais de um canal de comunicação, mediar a interação entre os cursistas e os professores formadores, estimular a participação nas atividades propostas na formação, orientar a escrita final conforme modelo solicitado. Além disso, é necessário participar das reuniões formativas mensais, as quais normalmente eram realizadas aos sábados pela manhã. Outra atribuição é a participação nos encontros síncronos semanais com os cursistas, além das reuniões semanais com o supervisor da tutoria. O tutor exerce papel fundamental no suporte e apoio aos cursistas, sendo que a coordenação do curso solicita que as demandas dos cursistas sejam respondidas em no máximo 24h. Além da organização do encontro síncrono semanal, os tutores mantêm um grupo de interação com a sua respectiva turma, sendo esse o principal canal de comunicação para o suporte na realização das atividades e produção de artigos ao final do curso.

O curso DUA na prática ofereceu 180h de formação teórico-prática, na modalidade a distância, foram ofertadas e preenchidas 600 vagas em âmbito nacional, sendo que, além da turma bilíngue, nesse curso em específico havia uma turma

internacional com cursistas de São Tomé e Príncipe<sup>5</sup>. Esse curso foi uma ação do grupo de pesquisa INCLUSIVE, vinculado ao Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa e teve sua proposta aprovada pela Diretoria de Educação Especial - DEE/Secretaria de Modalidades Especializadas e Educação - SEMESP do Ministério da Educação- MEC.

Considerando que alguns dos cursistas Surdos dessa turma participaram de outras formações propostas pelo programa, o que evidencia que as expectativas dos cursistas foram atendidas e que se observa que há preocupação por parte dos organizadores do curso em encontrar estratégias para remoção das barreiras e promoção de espaço de construção de conhecimento, surgiu o desejo de investigar as estratégias utilizadas pela coordenação do curso na implementação dessa turma bilíngue, que objetiva a promoção de uma formação “de Surdos”, ao invés de uma formação “para Surdos” (Carvalho, 2015).

Durante a minha inserção na comunidade surda, algumas inquietações surgiram, como por exemplo: como se dá o processo formativo de um professor? E quando nos referimos à formação de um professor Surdo, quais as estratégias utilizadas? Em que medida a hierarquia da língua oral contribui para a construção de conhecimentos pelos Surdos? A escrita acadêmica estruturada em língua portuguesa é a única forma válida, ou existe uma outra escrita possível para os Surdos? Essas foram algumas das inquietações que me motivaram na busca pela realização de uma pesquisa em nível de mestrado, abordando a formação de professores Surdos, considerando que a vivência como tutora de uma turma bilíngue apontava alguns caminhos possíveis para encontrar possíveis respostas.

Diante do exposto, pesquisar a temática da Libras que engloba a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, no âmbito de uma formação de abrangência nacional, a qual foi construída, coordenada e desenvolvida pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, é de extrema relevância e motivação pessoal, considerando minha trajetória acadêmica e profissional, além de considerar a perspectiva acadêmica, que será abordada no tópico 1.1.2.

---

<sup>5</sup> São Tomé e Príncipe é um país africano, localizado na África Central. A referida turma teve 24 cursistas e só foi possível em razão de um acordo de cooperação firmado entre o Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa com a divisão de educação a distância da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unipampa, sendo que essa turma foi custeada com recursos da Unipampa.

### 1.1.2 Perspectiva acadêmica e social

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa se justifica pela relevância de se conhecer quais as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos durante sua formação acadêmico-profissional, bem como quais as estratégias e apoios recebidos durante a formação no curso de aperfeiçoamento DUA na prática, considerando a perspectiva inclusiva e tendo em vista o marco legal da Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), quando amplia os espaços de educação bilíngue de Surdos para além das escolas especializadas, ambicionando a utilização da Libras, inclusive em classes regulares, além de pensar a formação de professores Surdos no contexto da cultura da comunidade surda.

Ainda em relação à lei citada acima, é de suma importância a discussão e busca de estratégias para a efetiva realização dos preceitos apontados pela educação bilíngue de Surdos, uma vez que as principais metas da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) consistem em implementar políticas educacionais voltadas para o Ensino bilíngue, fomentar pesquisa e formação na área de educação bilíngue de surdos, bem como implementar escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução (Brasil, 2023, recurso digital).

Cabe ressaltar, ainda, que a proposta da educação bilíngue abrange todas as etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação, sendo que, nesse cenário, a formação acadêmico-profissional dos professores é o ponto de partida para a estruturação das diretrizes que nortearão a educação bilíngue de Surdos, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes Surdos, rompendo com a perspectiva ouvintista fomentada durante muito tempo na história da educação de Surdos.

A partir desse ponto, justifica-se a realização desta pesquisa entendendo a importância da formação acadêmico-profissional para os profissionais da educação, sendo que estudar a formação acadêmico-profissional tendo como foco os professores Surdos, agrega maior relevância ao trabalho, pois se trata de um campo relativamente recente e que carrega um histórico de educação “para” Surdos. Sendo assim, considera-se relevante pesquisar formações que abordam a formação a partir da perspectiva do professor Surdo, proporcionando lugar de fala e espaço para compartilhamento de experiências entre os cursistas.

Durante a construção do projeto desta pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática de literatura (RS), a qual resultou na produção do artigo científico intitulado: Formação Acadêmico-profissional de Professores Surdos: revisão de literatura <sup>7</sup>, o qual foi publicado na Revista eletrônica Querubim, em fevereiro do presente ano. O objetivo principal desse levantamento bibliográfico consistiu na identificação de possíveis barreiras à formação acadêmico-profissional de professores Surdos nas produções científicas publicadas, entre 2020 e 2023, delimitando como marco temporal inicial a pandemia do Corona-Vírus e a imposição do isolamento social, o que acarretou na virtualização dos ambientes de trabalho e estudo, circunstância que impactou em maior grau os Surdos usuários de Libras.

As *strings* de busca foram construídas utilizando-se as palavras-chave formação acadêmico-profissional, Libras, barreiras e inclusão, as quais foram aplicadas nos três indexadores selecionados, sendo eles: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o operador booleano *And*. Como critérios de inclusão e exclusão, foram definidos a área da educação, bem como o marco temporal, e a língua de publicação, pois o foco da revisão consistia em encontrar estudos publicados no Brasil.

Através da RS, foram encontrados ao todo 163 trabalhos nos três indexadores, sendo 125 dissertações e 38 artigos. Desses, 120 dissertações foram excluídas pela leitura do título e do resumo por não apresentarem relação com a temática, pois abordavam a área da saúde ou da tradução e interpretação em Libras, por exemplo, 05 dissertações foram selecionadas para leitura completa. Dos 38 artigos, 36 foram descartados por não abrangerem a temática da pesquisa ou por estarem fora do marco temporal, sendo que 02 foram selecionados para leitura integral. Um dos artigos selecionados previamente foi descartado após a leitura integral, pois constatou-se que abordava a utilização da Libras na educação de estudantes surdos no Ensino Fundamental. Após a delimitação dentro dos critérios de inclusão e exclusão, 05 dissertações e 01 artigo compuseram o *corpus* da revisão.

Com a realização da RS, foi possível perceber que a temática da formação acadêmico-profissional de professores Surdos é um campo propício para exploração, pois apresenta baixo volume de produções publicadas, além disso, não foi localizado

---

<sup>7</sup> Artigo publicado na Revista Querubim (online). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2985/958>

nenhum trabalho dentro do marco temporal que abordasse a formação acadêmico-profissional de professores Surdos em cursos de extensão ou em cursos de curta duração. Dentre as publicações analisadas, uma dissertação abordou o protagonismo do sujeito Surdo no ensino superior; a autora aponta como uma das principais barreiras a necessidade da luta diária pela conquista de espaço e do direito à comunicação. Nos trabalhos analisados, a barreira comunicacional surgiu com maior evidência, sendo que os autores relatam as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória formativa devido à falta de profissionais tradutores/intérpretes de Libras, falta de fluência ou conhecimentos em Libras pelos professores formadores, pouco entendimento nos ambientes acadêmicos em relação à cultura e identidade surdas, preconceito em relação à utilização da Libras como meio de comunicação, falta de acessibilidade nos materiais utilizados durante as formações, prejuízos avaliativos decorrentes da escrita em L2, uma vez que se espera o mesmo tipo de construção escrita entre estudantes Surdos e ouvintes sem respeitar as peculiaridades dos usuários da Libras. Constatou-se também, após a leitura e análise das publicações, que os autores, enquanto sujeitos Surdos, necessitaram conquistar o direito à presença, participação e aprendizagem, o que fica evidente em todos os trabalhos analisados a partir dos relatos sobre a luta diária por inserção nos espaços formativos.

Pode-se ainda justificar pela perspectiva histórica, pelo passado de repressão e negação imposto aos Surdos, os quais foram submetidos a uma educação basicamente oralizada. Conforme Alves et al. (2015), o processo de escolarização dos Surdos resultou na distorção de identidades desses indivíduos, que não conseguiram se desenvolver intelectualmente, já que eram forçados a agir como ouvintes.

Considerando a perspectiva social, a partir do modelo social da deficiência, a realização desta pesquisa se justifica pelo reconhecimento e respeito ao Surdo enquanto indivíduo participante da sociedade e autônomo, um cidadão de fato, o qual tem os mesmos direitos e deveres em comparação com os demais indivíduos no ambiente em que vive (França, 2013). Para tanto, é necessário entender a concepção social da deficiência, ou seja, a deficiência não está centrada no sujeito em si, mas no contexto social e histórico que gera ou produz a deficiência (França, 2013).

Entende-se que uma pesquisa aprofundada sobre o curso de aperfeiçoamento DUA na prática na perspectiva inclusiva, tendo como foco a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, poderá contribuir para o desenvolvimento de

outros cursos e formações que priorizem a formação de professores Surdos para além da utilização da Libras, bem como a produção científica na área da educação de Surdos, a promoção de quebra de barreiras e a garantia de direitos. Dito isso, a seguir será apresentado o problema de pesquisa.

## **1.2 Problema de Pesquisa**

Em relação ao quantitativo de brasileiros surdos, estima-se que 5% da população apresenta algum nível de surdez. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2019), o país possui aproximadamente 10 milhões de cidadãos com surdez.

Nesse contexto, a educação de Surdos é um campo importante e diversificado, no qual estão inseridas questões relacionadas às diferenças linguísticas e culturais próprias da comunidade surda, sendo que ainda é considerado um campo recente de investigação. Cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva reconhece a importância de se garantir educação bilíngue aos sujeitos Surdos em todos os níveis de escolaridade (Brasil, 2020).

Entre as conquistas na área da Educação Especial, especificamente de Surdos, encontramos a Declaração de Salamanca de 1994, a qual propôs mudanças educacionais em nível mundial, instigando os governos à criação de políticas públicas que pudessem atender sem distinção econômica, política, social ou cultural a todas as pessoas, conforme Bonfim (2020). Nesse contexto, tem-se em nível nacional a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2020), a qual aponta orientações sobre como atender os educandos da educação especial da melhor forma possível.

Corroborando com esse documento, o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei 13.146 (Brasil, 2015) aponta a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, recentemente a comunidade surda conquistou um avanço significativo, com a alteração na LDB (Brasil, 1996), através da Lei 14.191 (Brasil, 2021), com a inserção do capítulo V-A, que trata sobre a garantia da educação bilíngue de Surdos em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é uma língua viso-espacial, foi instituída pela Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), a partir de então, passou a ser reconhecida como língua materna da comunidade surda. Em 2005, foi publicado o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei de Libras e traz, no seu Capítulo II, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa nos demais cursos de graduação, o que demonstra a demanda por professores habilitados para o ensino de Libras.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2014), aponte a educação bilíngue como uma das metas para o decênio de atuação, a falta de professores habilitados na língua ainda dificulta a concretização dessa meta. Conforme Westin (2019, recurso digital), o quantitativo de ouvintes que dominam a língua de sinais é reduzido, fator que enclausura a comunicação viso-espacial entre os participantes da comunidade surda.

Essa realidade pode ser um fator impactante na formação acadêmico-profissional de professores Surdos atuantes na educação básica ou superior, visto que a comunicação é um elemento chave para o desenvolvimento profissional, contudo, nem sempre a formação de professores Surdos está na centralidade das ações propostas, sendo que na maioria dos casos o apoio fica restrito apenas à presença do intérprete, sem necessariamente a garantia da participação e aprendizado.

No entanto, quando olhamos para o contexto da UNIPAMPA, encontramos o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa (Registro no Sistema Acadêmico de Projetos 2022.EX.BG.180), que tem como uma vertente de atuação a formação acadêmico-profissional de professores da rede pública de ensino, prioritariamente professores da Educação Básica e atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referido Programa tem demonstrado preocupação com a formação de professores Surdos, tendo em vista que, além da presença do intérprete, tem buscado estratégias para remoção de barreiras, garantindo a presença, participação e aprendizado dos cursistas Surdos.

O Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXT), ofertou, desde o ano de 2020 até o momento, cinco cursos na modalidade a distância, todos em nível nacional, sendo o mais recente o curso de aperfeiçoamento DUA na prática: desenvolvimento de

materiais didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais e acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem, o qual conta com uma turma internacional.

Diante do exposto acima, surge a questão norteadora desta pesquisa que está delimitada da seguinte forma:

**Como o curso DUA na prática garante acessibilidade aos professores Surdos que participam da formação?**

A partir dessa problemática, entende-se que algumas hipóteses são viáveis:

Primeira hipótese: O curso DUA na prática, garante plena acessibilidade aos cursistas Surdos que participam da formação, através da implementação de diferentes estratégias de acessibilidade.

Segunda hipótese: O curso DUA na prática, garante acessibilidade parcial aos cursistas Surdos, através da participação de tradutores/intérpretes de Libras, uma vez que os Surdos estão acostumados a conviver com diferentes níveis de dificuldades, e não é possível identificar as barreiras.

Terceira hipótese: O curso DUA na prática, não garante acessibilidade aos cursistas Surdos, porém os professores Surdos não enfrentam nenhuma barreira durante sua formação no curso DUA na prática, portanto não há nenhuma estratégia ou apoio para a remoção dessas barreiras.

Após a construção das hipóteses iniciais, construíram-se os objetivos deste projeto, os quais estão elencados abaixo.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Investigar de que forma o curso de aperfeiçoamento DUA na prática garante acessibilidade aos professores Surdos que participam da formação acadêmico-profissional proposta, identificando quais são as estratégias ou apoios oferecidos.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Analisar a formação acadêmico-profissional proposta pelo curso de aperfeiçoamento DUA na prática, quanto à acessibilidade aos cursistas Surdos;
- Mapear as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos em cursos de formação docente, desenvolvidos no âmbito de propostas de extensão;
- Identificar quais são as estratégias e apoios oferecidos pelo curso de aperfeiçoamento DUA na prática, para remover as barreiras à aprendizagem e à participação dos professores Surdos.

## **2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL INCLUSIVA**

O referencial teórico deste trabalho está organizado em quatro subitens, sendo eles: 2.1 formação acadêmico-profissional, 2.2 Educação de Surdos, 2.3 barreiras e acessibilidade e 2.4 educação inclusiva, os quais serão abordados abaixo.

### **2.1 Formação acadêmico-profissional**

A formação docente é, sem dúvida, uma temática relevante que possibilita inúmeras pesquisas na área educacional. Sabe-se que muitos pesquisadores têm se debruçado nessa linha de estudo e, mesmo assim, a temática continua latente por pesquisas, pois ainda existem muitas questões e desafios a serem explorados, como a inclusão, as mudanças políticas e sociais, as novas tecnologias que emergem quase que diariamente, novas metodologias de ensino, entre outros.

Sendo assim, a formação docente se apresenta como um processo dinâmico, constante e interminável, pois não se pode determinar o momento em que um professor não precisará buscar por formação e, da mesma forma, é difícil determinar o momento exato em que se deu o começo dessa formação.

Nesse sentido, encontra-se em Freire (1991, p. 58) o seguinte argumento: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Concorda-se com o autor e defende-se que deverá existir uma decisão prévia no sentido de se tornar professor, e somente a partir desse momento consciente, é que a busca pela formação começará a fazer sentido. É necessário atentar, ainda, ao fato de que a formação docente engloba uma série de competências e habilidades que são essenciais para o desenvolvimento profissional, para além do domínio técnico de determinado objeto de conhecimento.

Em relação a essa decisão de tornar-se professor, Nóvoa (2019, p. 06) aponta que: “(...) obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. A partir desse

apontamento, entende-se que a formação docente é um processo colaborativo, no qual a participação de outros professores é imprescindível.

Em Tardif (2008, p. 26) encontramos o seguinte argumento:

Os estudantes que se preparam para se tornarem docentes são adultos, isto é, atores responsáveis por sua formação. Uma formação de adulto só pode ser uma coformação, isto é, a formação de uma pessoa que é autor do seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Isso significa que é preciso reconhecer plenamente a capacidade dos estudantes, mas também a sua responsabilidade - como futuros profissionais do ensino (Tardif, 2008, p. 26).

A partir desse excerto, pode-se evidenciar três pontos principais: o primeiro ponto corrobora com o apontamento de Nóvoa (2019), apresentado no parágrafo anterior, no que tange à definição de coformação, ou seja, uma formação que é construída de forma compartilhada entre os atores envolvidos. O segundo ponto traz à tona a responsabilidade que o estudante deve assumir frente ao seu processo formativo, adotando uma postura ativa durante sua trajetória formativa. O terceiro ponto aborda o viés da profissão, ou seja, demarca a formação docente para o exercício de uma profissão.

Para Nóvoa (2019, p. 07), a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente. Pode-se dizer que essa afirmação corrobora com o argumento de Freire (1997, p. 09) quando diz que: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade”. Nesse sentido, entende-se que a tarefa do professor não se limita a ensinar os objetos de conhecimento, mas criar um ambiente de aprendizagem e administrar as diferentes necessidades dos alunos, sem perder de vista a complexidade e importância do seu trabalho.

Sobre a profissionalização da docência, Tardif (2008, p. 31) aponta que: “consiste na ideia de que a formação para o ensino é, em primeiro lugar e antes de tudo, uma preparação para o exercício da profissão docente, isto é, para as atividades profissionais realizadas pelos práticos em contexto escolar.”

Pode-se deduzir, a partir dos excertos acima, que entender a docência enquanto profissão é essencial para que os futuros professores construam uma formação docente intencional e comprometida, não apenas com a aquisição dos conhecimentos teóricos, mas aliada à prática da escola.

Sendo assim, a formação docente se apresenta como a base da discussão deste trabalho, e entende-se que abarca todo o processo formativo do futuro profissional, desde o início da sua formação, perpassando pela prática profissional, bem como pela formação permanente e contínua.

Destaca-se que, neste trabalho, aborda-se a formação de professores sob a ótica apontada por Diniz-Pereira (2008) quando utiliza o termo formação acadêmico-profissional para se referir ao processo formativo de professores, tanto prático quanto teórico. Segundo o autor: “Um dos atuais consensos no campo da pesquisa sobre formação de professores no mundo é a ideia de que o trabalho docente é uma atividade complexa e de alto nível” (Diniz-Pereira, 2021, p. 06). Concorde-se com o autor, no entendimento de que o trabalho docente é uma atividade complexa e de alto nível, a qual pressupõe igualmente uma formação complexa. Nesse sentido, considera-se que a terminologia formação acadêmico-profissional expressa a complexidade requerida para se referir à formação docente, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada e ao longo da vida. Não se restringe, portanto, apenas a uma forma.

A partir desse fragmento, em tempos de escassez profissional, pode-se perceber a grandiosidade deste campo de pesquisa, ao considerar que está sendo abordada a base da formação de todas as profissões, independentemente da área de atuação.

Corroborando com Diniz-Pereira, quando argumenta que se trata de uma atividade complexa e de alto nível, encontramos em Freire (1997) o excerto abaixo:

O fato, porém, de que “ensinar” ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe, a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

Portanto, a partir dessa perspectiva freiriana, concorda-se que a prática docente envolve, em si, a necessidade da formação constante, independente do tempo de experiência, do nível educacional em que se atua ou das condições de trabalho que se tem à disposição. O autor argumenta também que o profissional

docente precisa desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, embasando seu processo formativo sempre na sua autoanálise.

Além disso, a prática docente, bem como a formação de professores, envolve o entendimento de que a docência se configura como uma profissão e como tal deve ser valorizada (Freire, 1997).

Nesse sentido, Cunha (2010, p. 25) argumenta inferindo: “A docência, como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício (...)”. Esse excerto, aponta uma questão relevante, sobre as singulares condições de exercício, a qual não pode passar despercebida. Encontrase, nesse cenário, duas vertentes: a preparação cuidadosa e singulares condições de exercício.

Concorda-se com Cunha (2010) e entende-se que há uma via de mão dupla aqui, uma vez que a preparação cuidadosa pode e deve ser buscada e construída pelo profissional, ao passo em que essa mesma preparação é ofertada, planejada e executada por uma determinada instituição que visa à formação profissional, e nesse sentido depende de terceiros. Muitas vezes, são contratadas formações sem que haja um estudo prévio pela mantenedora no sentido de apurar qual a melhor temática e momento do ano letivo para a realização de tais formações.

Já quando a autora menciona as singulares condições de exercício, pode-se pensar, inicialmente, na responsabilidade do Estado, na promoção de condições de trabalho envolvendo desde condições estruturais, instrumentais, financeiras e formativas. Entende-se que a preparação cuidadosa é responsabilidade do próprio professor em primeiro plano, abarcando, nesse contexto, as habilidades e competências necessárias para desempenhar seu papel de forma profissional, sendo assim, o Estado deve cumprir com o seu papel e garantir todas as condições necessárias para que de fato essa preparação cuidadosa possa estar em prática.

Em relação ao conceito acadêmico-profissional, Billig (2019, p. 213) diz que:

A formação de professores(as) assumida como acadêmico-profissional, ao considerar os saberes dos(as) professores(as) em exercício e licenciados(as), potencializa o impacto da formação permanente na formação cidadã, no sentido da criação de um espaço de participação democrática e na prática docente. Isso permite que situações da escola de Educação Básica sejam trazidas para a universidade e estimula a participação dos(as) licenciandos(as) em atividades realizadas nas escolas (Billig, 2019, p. 213).

Sendo assim, a formação de professores entendida como formação acadêmico-profissional considera a bagagem cultural dos profissionais atuantes em sala de aula ou dos estudantes de graduação, promovendo espaços democráticos para a construção de saberes significativos durante sua trajetória formativa.

Segundo Diniz-Pereira (2008), é necessário pensar a formação de professores como um processo articulado entre teoria e prática que se inicia no momento do exercício da profissão e perpassa toda a trajetória desse profissional. Porém, o autor esclarece que a “prática como componente curricular” é recente nos documentos que versam sobre a construção de cursos de formação de professores, sendo que se registra alguma referência nesse sentido a partir do ano de 2001, no Parecer CNE/CEP 009/2001 (Diniz-Pereira, 2011). Cabe ressaltar que a prática como componente curricular difere dos momentos destinados aos estágios curriculares, sendo que aquela diz respeito à inserção do estudante de graduação em espaços educativos na presença de professor tutor, sem que se estabeleçam práticas de estágio propriamente ditas.

Ainda sobre a articulação entre teoria e prática, o autor defende que:

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se hoje outras maneiras de representar a formação docente. (...) As propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação (Diniz-Pereira, 2011, p. 02).

Entende-se que a prática deverá estar no cotidiano da formação acadêmico-profissional, de modo que, além da carga horária reservada aos estágios curriculares, sejam previstos momentos de vivências entre os estudantes de graduação ou docentes em formação com outros profissionais atuantes em escolas que sejam referência no contexto educativo, como forma de possibilitar experiências reais aos formandos.

Em relação à prática entendida como requisito à profissionalização, Cunha (2010, p. 31), aponta: “O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Portanto, o processo de profissionalização docente pressupõe a formação teórica (acadêmica), a experiência prática adquirida através da vivência nos espaços

e ambientes escolares, bem como a constante troca entre os pares, a qual pode ocorrer nos espaços de trabalho e principalmente em cursos de formação permanente, sendo que esse movimento todo é ensejado pelos programas de formações, seja de graduação, de especialização ou de atualização.

Sobre a construção de programas de formação de professores, Tardif (2008, p. 19), argumenta:

Creemos que um programa de formação para o ensino é, no sentido forte, uma construção social: ele é o produto de crenças e convicções (epistemológicas, educativas, profissionais, etc.), de valores, de debates e de escolhas entre diversos grupos de atores socioeducativos (os formadores, os dirigentes, os agentes políticos, as associações profissionais, os funcionários de escola da região, as autoridades políticas e educativas, etc.) (Tardif, 2008, p. 19).

Percebe-se, portanto, que um programa de formação deverá considerar como base, além dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à área de estudo, conhecimentos relativos à individualidade de cada participante, de forma que haja dinâmica de trocas entre os pares, para que se desenvolvam construções coletivas sobre a própria formação.

Nesse sentido, os cursos oferecidos pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa estão contribuindo para a formação acadêmico-profissional de professores atuantes na Educação Básica, propondo para além das reflexões teóricas e práticas sobre o fazer docente na perspectiva inclusiva, a articulação dos saberes construídos durante a trajetória formativa do profissional.

Além das formações específicas oferecidas, o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, através das diversas temáticas desenvolvidas nos últimos anos, tem se preocupado também em fomentar a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, o que pode ser evidenciado na organização das turmas bilíngues durante a execução dos cursos. No próximo tópico, será abordada a educação de Surdos.

## **2.2 Educação de Surdos**

Inicialmente, faz-se necessário apresentar um breve resgate histórico sobre a educação de Surdos no Brasil, para contextualizar o tema em questão.

A educação de Surdos teve uma trajetória marcada pelo sofrimento e negação de direitos aos indivíduos inseridos naquele contexto, fato que não difere do

tratamento destinado no passado às pessoas com deficiência. Os Surdos, quando não eram largados à própria sorte, eram submetidos a vários tipos de tratamentos clínicos na busca pela cura; no que tange à educação, eram excluídos do processo uma vez que se acreditava que não haveria possibilidade de comunicação. Krause (2022) infere que ainda há interferência clínica em relação à surdez pois, via de regra, quando nasce uma criança Surda, a família ouvinte é orientada a utilizar prótese auditiva ou implante coclear.

No que tange à educação, quando se buscam narrativas acerca do processo educativo de Surdos, encontra-se relatos majoritariamente feitos por ouvintes. Nesse sentido, destaca-se de Carvalho:

Os principais argumentos que encontramos na história da educação de surdos, na maioria das vezes, foram narrados por ouvintes e não por surdos. Qualquer que seja a época, a educação de surdos é contada, raríssimas vezes, pelos próprios protagonistas, os surdos. Estes, se encontram, pois, em papéis de coadjuvantes da sua própria história (Carvalho, p. 02, 2015).

Pode-se concluir, a partir desse fragmento, que a história apresenta uma educação “para” Surdos, uma vez que a sociedade interpreta o Surdo, assim como as pessoas com deficiência, como incapazes.

A construção de uma educação de Surdos exigiu, antes de tudo, a construção de uma língua que pudesse atender as especificidades daqueles indivíduos. Conforme Strobel (2009), o professor francês Michel L’Epee foi precursor no desenvolvimento de uma linguagem visual e foi também fundador da primeira escola para Surdos de que se tem registro, no ano de 1760, em Paris. Dessa forma, professores e pesquisadores de diferentes partes do mundo buscaram na escola de L’Epee um método que pudesse ser aplicado nos seus respectivos países, por essa razão muitas línguas viso-espaciais têm referência francesa, inclusive a Libras.

Contudo, a educação de Surdos sofreu um grande retrocesso com o Congresso de Milão, em 1880, no qual a surdez foi entendida como patologia e, numa tentativa de promover a cura dos doentes, as línguas visuais foram proibidas nas escolas. Segundo Carvalho (2015, p. 03),

(...) o Congresso declarou que a educação oralista era superior a língua gestual, aprovando uma resolução que proibia o uso da língua gestual nas escolas. Desde sua aprovação em 1880, as escolas, em todos os países Europeus e nos Estados Unidos, mudaram para utilização terapêutica do discurso sem língua gestual como método de educação para os surdos (Carvalho, 2015, p. 03).

Com isso, as línguas visuais passaram a ser utilizadas informalmente, sendo que o método de educação defendido pelo Congresso foi a oralização, dentro do modelo biomédico que buscava a “cura” para a surdez a partir da proibição das línguas visuais e obrigatoriedade da oralização (Krause, 2022).

No Brasil, a educação da população Surda teve origem com a chegada do professor francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro, em 1857, a convite do Imperador D. Pedro II, para a implantação do Instituto Imperial de Surdos-mudos. Inicialmente, o instituto que funcionava em regime de internato atendia somente rapazes, com o passar do tempo, ampliou o atendimento ao público feminino.

Sobre a formação que era oferecida pelo então Instituto Imperial de Surdos-mudos, destaca-se:

O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos, na idade de sete a dezesseis anos. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolverem linguagem oral. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados (Carvalho, 2015, p. 03).

Naquela época, considerando as diretrizes do Congresso de Milão, havia a preocupação em amenizar a surdez e, por isso, buscava-se a oralização como solução para inserção do indivíduo surdo na sociedade, sendo que a leitura labial facilitava o convívio do Surdo na sociedade.

O Instituto fundado por Huet, desde então, é considerado uma referência para educação de Surdos no país e, por muitos anos, foi o único destino para encaminhamento dessas pessoas. Com a implantação do Instituto e as adequações para o contexto brasileiro, tem-se o início da construção de uma língua visual tipicamente brasileira. Cabe ressaltar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) continua em funcionamento. Atualmente, o instituto<sup>8</sup> oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância, além de cursos de curta duração.

A Língua de sinais brasileira, conhecida como Libras, foi instituída pela Lei 10.436 (Brasil, 2002). Embora a língua de sinais já estivesse em utilização no país, pode-se dizer que é uma língua jovem, considerando seu reconhecimento pela legislação, sendo que completará 23 anos no dia 24 de abril do presente ano. Sendo

---

<sup>8</sup> INES disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>

assim, pode-se ter noção da contemporaneidade da temática trazida nesta pesquisa. Cabe destacar, também, que as línguas de sinais não são universais, portanto, cada país possui uma língua visual, com estrutura gramatical e linguística próprias.

No entanto, é importante ressaltar que o reconhecimento oficial em nível nacional da língua de sinais não ocorreu de maneira espontânea proposto pelas políticas públicas, mas foi fruto das lutas traçadas pelo movimento da comunidade surda. Conforme aponta Krause (2022), a comunidade surda pode ser entendida como um grupo de pessoas, entre Surdos e ouvintes com diferentes identidades, que compartilham os mesmos anseios em relação às temáticas que dizem respeito aos direitos dos Surdos, como o direito à educação bilíngue, direito à saúde, ao trabalho, à participação na comunidade e inserção nos diversos ambientes sociais.

Conforme Krause (2022, p. 108):

Conscientes da importância do momento, muitos ativistas surdos acompanhados de intérpretes e militantes ouvintes marcaram a sua presença no centro do poder legislativo federal pelo Senado Federal, no Distrito Federal, em que manifestam suas crenças e aspirações de diversas formas. Finalmente, assim que o presidente do Senado anunciou a aprovação da lei, os surdos celebraram o resultado aplaudindo em Libras e festejou com muita emoção esta Vitória de toda a comunidade Surda brasileira (Krause, 2022, p. 108).

Esse excerto demarca a importância da conquista do reconhecimento da Libras enquanto língua, bem como enfatiza a conscientização política da comunidade surda no que tange à luta pelos direitos reivindicados.

Sabe-se que a Libras é uma língua viso-espacial, é também autônoma e não se origina nem depende da língua portuguesa, conforme Gesser (2009, p. 81). É considerada a língua materna dos indivíduos Surdos e meio de comunicação oficial na comunidade surda, contudo, ainda existem algumas barreiras em relação a sua utilização, inclusive nos espaços acadêmicos.

Segundo Gesser (2009, p. 09-10):

Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência- vinculada às lacunas na cognição e no pensamento - para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural (Gesser, 2009, p. 09-10).

Nesse sentido, Gesser aponta a diferença linguística como foco para as discussões em relação à surdez. Pode-se entender que a passagem “tornar a língua

visível”, significa dar condição de comunicação para que os Surdos participem ativamente na sociedade, utilizando sua língua materna, produzindo reflexões sobre sua produção cultural. Além disso, a prática ainda normatizada que vincula a surdez a uma patologia que necessariamente terá uma cura através da ouvintização, desconfigura as lutas e avanços conquistados pela comunidade surda.

Em relação ao ouvintismo, Skliar (2016, p. 15) argumenta:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; (...) (Skliar, 2016, p. 15).

Nesse processo de olhar-se e narrar-se a partir da percepção ouvinte, o sujeito Surdo desconfigura sua identidade, a partir do momento que a reproduz através da perspectiva ouvinte, sendo forçado a adquirir a cultura ouvinte dominante na sociedade, além disso, percebe-se também a desvalorização do sujeito Surdo em relação ao ouvinte, uma vez que o Surdo precisa encontrar mecanismos de inserção e participação na realidade ouvinte.

Em relação à disputa de poder entre ouvintismo e oralismo, Skliar (2016) defende que não há como delimitar historicamente um marco legal para o começo da prevalência ouvinte, muito embora o Congresso de Milão de 1980 tenha ratificado a hegemonia evidenciada na sociedade, reforçando o que já estava posto de acordo com o paradigma existente na época. Ainda segundo Skliar (2016), o ouvintismo influenciou a educação de Surdos a partir dos pressupostos da colonização do currículo, pensado para ser um currículo menor, embasado na crença de que os Surdos não tinham/têm capacidade de reflexão e, finalmente, um currículo centrado na formação de mão de obra para atividades em fase de extinção, como carpintaria, corte e costura, entre outras.

Junior (2015, p. 12) argumenta:

O paradigma que concerne a esta questão está relacionado com o fato de que a academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, possui uma marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade (Junior, 2015, p. 12).

Conforme pode ser evidenciado pelo excerto acima, o ouvintismo está diretamente relacionado ao preconceito em relação ao Surdo, sendo uma construção

pautada no paradigma clínico-médico, no qual as representações de mundo devem seguir o viés ouvinte e o Surdo precisa necessariamente adquirir a oralidade como possibilidade de “cura” para a surdez e, assim, ocorrer a integração na sociedade ouvinte.

Ainda no que tange à educação de Surdos, encontra-se em Skliar o excerto abaixo:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de Ensino Superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc. foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso - fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino - o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-lo ainda mais, de torná-los ainda mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos (Skliar, 2016, p. 18).

Essa análise trazida por Skliar (2016) elenca três pontos de reflexão sobre o fracasso escolar dos Surdos. O primeiro faz referência à surdez em si, o que demonstra a caracterização da surdez ou das deficiências como doença, vinculando o fracasso escolar dos Surdos à falta da oralização, ou da representação da ouvintização. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>9</sup>, no Brasil, atualmente, existem 269 mestres, 97 doutores e 13 pós-doutores Surdos, números que revelam o baixo índice de Surdos que alcançam os mais altos níveis de formação.

O segundo ponto responsabiliza os professores ouvintes pelo fracasso escolar dos Surdos. Entende-se que a fluência em Libras, bem como a utilização de estratégias de ensino voltadas para a educação de Surdos amenizem as barreiras encontradas; contudo, não se pode responsabilizar tão somente os professores ouvintes, tendo em vista o histórico de segregação e exclusão imposto aos Surdos. O terceiro ponto responsabiliza os métodos de ensino, o que assim como o primeiro é imbuído pela perspectiva da doença, tratando a surdez como deficiência que necessita ser curada, ou então amenizada pela comunicação oral.

Contudo, entende-se que o fracasso educacional dos Surdos está ancorado na hierarquização das línguas, considerando a língua oral superior, e nas concepções de minoria em relação à diferença linguística da comunidade surda, seguido por questões históricas, sociais e econômicas.

---

<sup>9</sup> Evento do MEC celebrará os 22 anos da Lei de Libras. AgênciaGov. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202404/evento-no-mec-celebrara-22-anos-da-lei-de-libras>.

Essa hierarquia pode ser percebida nos ambientes acadêmicos, nos quais a produção científica precisa necessariamente ser validada na forma da língua oral escrita, ou seja, a produção científica do Surdo precisa necessariamente estar na modalidade L2. Além disso, a falta de políticas públicas e metodologias inclusivas, pensadas pelos e para os Surdos, agravou ainda mais a situação, prova disso está no reconhecimento da Libras há recentes 22 anos, bem como a inserção da modalidade de educação bilíngue de Surdos no cenário da educação brasileira no ano de 2021.

As políticas educacionais estão organizadas de forma que os Surdos ainda fiquem isolados nas instituições de ensino, com raras exceções encontra-se realidades nas quais a comunicação em todos os ambientes acontece naturalmente na língua visual. Via de regra, a grande maioria das pessoas pertencentes à comunidade escolar não tem conhecimentos na Libras, o que reforça a restrição da comunicação entre a minoria que detém o conhecimento.

Muito embora haja, na história de educação de Surdos no Brasil, fatos que remontam ao império, como a criação do INES, o que poderia representar certo avanço na área, o que se evidenciou posteriormente foi um enorme atraso em relação às políticas educacionais de Surdos, pois somente em 2005, com o advento do Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), houve a inserção da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, o que se configura como um ponto positivo. No entanto, notadamente a disciplina de Libras apresenta baixa carga horária nos cursos de graduação, que não é o suficiente para a aquisição da língua.

Recentemente, com a Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), evidencia-se a necessidade de ampliar os espaços de acesso e participação dos Surdos nos ambientes educacionais, de modo que seja possível a construção de conhecimento para além da perspectiva ouvinte. Contudo, cabe ressaltar que a promulgação dessa lei é entendida como um dos avanços conquistados pela comunidade surda, longe de ser pacífico, o qual busca a garantia de direitos e de políticas públicas direcionadas a essa minoria linguística (Prado-Barros, 2023).

Com o advento da alteração na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), provocada pela Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), a educação bilíngue de Surdos foi inserida no horizonte educacional, trazendo a possibilidade da disseminação e utilização da Libras como primeira língua em todos os níveis educacionais, inclusive

em classes e escolas regulares. Sobre esse tema, Skliar (2016, p. 25) faz a seguinte observação:

A aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema. Ainda existindo um espaço para as duas línguas em questão, cada uma pode perfeitamente corresponder a dois grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo. Desse modo, a educação dos surdos continuará sendo um projeto assimétrico de poderes e saberes (Skliar, 2016, p. 25).

Observa-se, conforme o autor infere, que a mera aceitação da Libras enquanto língua, não implementa movimento suficiente para estabelecer uma nova perspectiva na educação de Surdos, aceitação essa que, em grande parte, se resume à presença do tradutor/intérprete de Libras, ou seja, é necessária a implementação de novas metodologias, com abordagens inclusivas, que considerem as construções de conhecimento independente da língua utilizada, entendendo que a narrativa do Surdo estará imbuída pela sua própria cultura. Cultura essa que garante o direito ao ensino na sua língua materna.

Na proposta da educação bilíngue, a hierarquia existente entre as línguas, até então, precisa dar lugar a uma nova possibilidade de espaço educacional, onde todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independente das suas diferenças linguísticas.

Strobel (2009, p. 29) apresenta o conceito de cultura surda da seguinte forma:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2009, p. 29).

Entende-se cultura surda, portanto, como uma gama de representações e expressões de mundo a partir da perspectiva surda, na qual a narrativa é construída e apresentada dentro do viés visual, em detrimento ao ouvintismo ora imposto. Em relação ao conceito de “identidades surdas”, no plural, encontra-se uma breve explicação em Rosa, Perlin e Stumpf (2018, recurso digital):

Identidades surdas no plural por serem múltiplas. A identidade não é presa a um modelo único, indivisível; pelo contrário, a diversidade dos indivíduos existentes na esfera social predispõe a uma variedade de identidades decorrentes dessas trocas sociais e escolhas pessoais (Rosa; Perlin; Stumpf, 2018, recurso digital).

Sendo assim, as autoras inferem que existe uma diversidade de sujeitos e identidades surdas, cada uma delas trazendo uma bagagem cultural construída no decorrer da sua trajetória pessoal. Entende-se, portanto, que cada Surdo se identifica com a surdez de uma forma específica, própria e particular, o que está relacionado com as diferentes barreiras enfrentadas no decorrer da vida.

Portanto, é necessário entender quais são as possíveis barreiras enfrentadas pelos estudantes Surdos, tema que será apresentado abaixo.

### **2.3 Barreiras e acessibilidade**

Será tratado, neste tópico, sobre o conceito de barreiras, suas dimensões e os impactos decorrentes delas, sendo que esse conceito está estritamente relacionado ao de acessibilidade, os dois andam juntos.

Porém, inicialmente é importante refletir sobre o conceito de pessoa com deficiência.

Conforme Sasaki:

Começemos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência (Sasaki, 2005, p. 01).

Nesse sentido, pode-se perceber que a terminologia utilizada para nomear as pessoas com deficiência sofreu alterações ao longo dos anos, tendo sido chamados inválidos, incapacitados, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais entre outros termos. Atualmente, considera-se como terminologia mais adequada a utilização da expressão “pessoa com deficiência”. A utilização dessa expressão, no entanto, pressupõe que a pessoa apresente alguma diferença, seja física, cognitiva ou sensorial (Maior, 2022), sendo que neste caso, inevitavelmente, enfrentará algum tipo de barreira no seu cotidiano.

Pode-se entender o conceito de “barreiras” como sendo qualquer entrave ou obstáculo que impeça a presença e participação de todas as pessoas (Sasaki, 2009). Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), barreiras podem impossibilitar também o gozo, a fruição e os direitos à acessibilidade.

Nesse sentido, pode-se concluir que as barreiras podem ser encontradas em diferentes espaços da vida de uma pessoa.

Cabe ressaltar que as barreiras não são necessariamente entraves enfrentados exclusivamente pelas pessoas com deficiência, como exemplo podemos citar um idoso com mobilidade reduzida diante de uma situação que necessite subir escadas, ou até mesmo um degrau na calçada, uma pessoa jovem que tenha sofrido acidente e necessite temporariamente de auxílio para locomoção, perdas de visão e audição temporárias, entre outras situações que podem ocorrer e que, em decorrência delas, a pessoa poderá enfrentar alguma barreira no seu cotidiano.

Destaca-se, ainda, que os Surdos, assim entendidos aqueles que estão inseridos na comunidade surda, não se consideram pessoas com deficiência, pois embasam suas discussões na perspectiva da construção das identidades e cultura surdas, fugindo do modelo biomédico que mede o nível de audição presente em cada pessoa. Conforme Gesser:

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado (Gesser, 2009, p. 46).

Conforme apontado pela autora, essa visão distorcida, pautada no modelo biomédico, limita o reconhecimento dos Surdos como sujeitos plenos de direitos, nega o reconhecimento e valorização da cultura surda e da Libras propriamente dita. É essencial partir do pressuposto da diferença linguística, para entender o Surdo como pessoa que utiliza um meio de comunicação diferente da língua oral. Além disso, é necessário que a língua visual seja respeitada e valorizada não apenas como língua, mas como o principal artefato cultural da comunidade surda.

Dito isso, a terminologia utilizada e defendida pela comunidade surda está centrada na palavra Surdo ou surda, em detrimento de expressões como deficiente auditivo ou pessoa com deficiência, pois fundamenta seu posicionamento na diferença linguística. Contudo, os Surdos assim como as pessoas com deficiência, enfrentam barreiras em diferentes espaços da sociedade.

Sasaki (2009) organizou as barreiras em seis dimensões distintas. São elas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Abordaremos brevemente cada uma delas no quadro abaixo:

Quadro 1: Detalhamento das seis dimensões de barreiras

<b>Barreira</b>	<b>Onde se evidencia</b>	<b>Exemplo</b>
Barreira arquitetônica	arquitetura em geral, locomoção urbana	prédios sem elevador, calçadas sem rampa
Barreira comunicacional	impossibilidade de receber uma mensagem	utilização de língua diferente
Barreira metodológica	entrave ao aprendizado	utilização de um único método de ensino
Barreira instrumental	dificuldades na utilização dos instrumentos de escrita, desenho e demais instrumentos do cotidiano escolar.	falta de adaptação nos instrumentos e materiais escolares diversos, como lápis, caneta, régua, compasso
Barreira programática	diz respeito aos entraves e impedimentos contidos em legislações, regulamentos e políticas públicas diversas	entraves à participação plena dos estudantes com deficiência contidos nos documentos normativos (leis, programas, regulamentos, portarias), mesmo que implicitamente
Barreira atitudinal	indivíduos inseridos nos diversos contextos sociais	atitudes de preconceito, desvalorização da pessoa com deficiência, discriminação, exclusão, etc.

Fonte: Autora (2025)

Normalmente, quando se pensa no conceito de barreiras, imediatamente se remete apenas às barreiras arquitetônicas, as quais são mais facilmente entendidas pelo senso comum, bem como são facilmente percebidas no cotidiano independente do contexto, porém, é necessário ampliar a reflexão em relação ao termo “barreiras”, procurando entender cada uma das seis dimensões apresentadas para que, assim, seja possível pensar sobre as possibilidades de acessibilidade para remoção das barreiras aparentes, ou não, no cotidiano dos estudantes.

O conceito de acessibilidade pode ser entendido a partir do que define a LBI 2015 (Brasil, 2015, art.3 inciso I):

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Sasaki, 2009).

Observa-se que a acessibilidade diz respeito à participação efetiva de todas as pessoas, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o entendimento das informações e comunicação. A acessibilidade constitui papel fundamental para que se efetive a educação inclusiva, ela engloba toda comunidade escolar e, por meio dela, as barreiras existentes poderão ser removidas garantindo a todos os estudantes a participação, permanência e aprendizado.

Tendo como foco estudantes Surdos, evidencia-se a barreira comunicacional como sendo a principal barreira enfrentada durante seu processo formativo, uma vez que a língua predominantemente utilizada em espaços educacionais é a língua oral, sendo que, na maioria dos casos, os professores não estabelecem minimamente uma comunicação visual com os estudantes Surdos. Percebe-se que quando há a presença do tradutor/intérprete de Libras, a comunicação fica restrita a esse profissional e o estudante. Como pode-se deduzir, para que haja compreensão e aprendizado, é necessário que a língua utilizada seja a mesma do estudante, sendo que no caso de estudantes Surdos, se os professores não são fluentes na língua visual, a participação de tradutores/intérpretes de Libras é imprescindível.

A comunicação se constitui como um processo social (Castro, 2013), sendo assim a existência de barreiras comunicacionais se refere a entraves na emissão ou no recebimento de determinada mensagem, seja na emissão da mensagem de forma presencial ou escrita através de e-mails, *WhatsApp*, cartazes e outros tipos de comunicação impressa.

Além da barreira comunicacional, pode-se elencar, em segundo lugar, a barreira atitudinal como uma grande influenciadora no cotidiano de um estudante Surdo, o qual muitas vezes fica limitado a participar de atividades pedagógicas, sendo considerado como deficiente, inferior, incapaz de se colocar nos espaços formativos. A barreira atitudinal pode ser identificada em expressões capacitistas como: surdo-mudo, surdinho, mudinho, entre outras.

As barreiras metodológicas e instrumentais também estão presentes no cotidiano de um estudante Surdo, à medida em que o material da aula não sofre

adaptação, quando se exige uma produção essencialmente limitada à escrita em Língua Portuguesa ou quando não se oferece alternativas para a participação e expressão dos conceitos trabalhados em aula.

A remoção dessas e de outras barreiras implica estudos sobre inclusão, nesse sentido. No tópico 2.4, será apresentado um breve estudo sobre a temática da educação inclusiva.

## **2.4 Educação inclusiva**

O conceito de educação inclusiva pode ser pensado a partir da definição apontada por Mantoan (2003, p. 16), quando argumenta:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que tenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 16).

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva engloba todos os estudantes independente da sua condição física, mental, intelectual, de raça, de religião ou de gênero.

Ainda segundo Mantoan (2003), o radicalismo da inclusão é oriundo da necessidade de mudança de paradigma educacional, sendo que esse radicalismo é necessário para romper com os modelos educacionais tradicionais já ultrapassados que ainda tendem a rotular os estudantes de acordo com a sua capacidade.

Em relação aos paradigmas, Beyer (1998) definiu cinco paradigmas históricos que influenciaram a educação especial, sendo eles: paradigma clínico-médico, paradigma sistêmico, paradigma sociointeracionista, paradigma crítico- materialista e o paradigma inclusivista. Pode-se entender melhor cada um desses a partir de Brizolla (2023). Segundo a autora, o paradigma clínico-médico apresenta um conceito individualmente orientado da deficiência, o paradigma sistêmico tem o foco na separação das instituições (educação especial x educação regular). Já no paradigma sociointeracionista, o foco está no espaço social, enquanto que no paradigma crítico - materialista a questão central está no aspecto socioeconômico. Por fim, tem-se o paradigma da inclusão, "(...) com forte ênfase nas necessidades educacionais

especiais e na importância do atendimento dos(as) estudantes na escola comum/regular” (Brizolla, 2023, p. 09).

Na sequência, o paradigma da inclusão será melhor estudado.

De acordo com a o Decreto da Acessibilidade (Brasil, 2004, art.5, inciso 1º), os sujeitos da educação inclusiva são:

aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, (...) aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, (...) Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil, aqueles com altas habilidades/superdotação, que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2004, art. 5, inciso 1º).

Pode-se perceber, pelo excerto acima, que existe uma diversidade de diferenças que caracterizam os sujeitos da educação inclusiva, sendo que, para além das questões físicas, esses estudantes apresentam uma diversidade de estilos de aprendizagem e também podem apresentar diferenças socioeconômicas e culturais significativas (Brizolla, 2023). Nesse cenário, a escola, enquanto instituição democrática, precisará se reorganizar respeitando as diferenças trazidas pelos estudantes em diversos âmbitos, de modo que o objetivo principal seja proporcionar ensino para todos na perspectiva inclusiva.

Em Sasaki encontramos o seguinte excerto:

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações e nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência. Portanto é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro tipo de atributo pessoal (Sasaki, 1997, p. 11).

Conforme o autor infere, os conceitos estão intrinsecamente vinculados à evolução dos valores éticos da sociedade. Assim, entende-se o conceito do termo inclusão para além da inserção dos estudantes com deficiência nos espaços educativos, mas refere-se a todos os grupos minoritários que, em maior ou menor grau de incidência, sofrem algum tipo de discriminação, estando os Surdos englobados nesse contexto.

Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta que um novo paradigma educacional está sendo construído, considerando a diversidade da sociedade

contemporânea, rompendo com modelos ultrapassados que não consideram as diferenças como parte essencial da natureza humana. Ainda segundo a autora, esse processo de reestruturação educacional é lento e, enquanto isso, a exclusão escolar continua ocorrendo. Conforme Mantoan (2003, p. 12): “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.”

A educação inclusiva causa também certo desconforto em diferentes esferas, pois mexe não apenas com os estudantes com deficiência, mas também com as famílias, provoca certo temor nos professores especializados que não raras vezes temem perder seu espaço de atuação e, por fim, mexe com os professores de classes regulares, os quais se sentem despreparados para trabalhar com a diversidade de estudantes presentes em sala de aula.

A inclusão ocorre através da garantia ao direito à presença, participação e aprendizagem, sendo que os mecanismos para assegurar esses direitos estão fundamentados na remoção de barreiras (Brizolla, 2023). Nesse cenário, em muitas ocasiões, o que se percebe é que há a presença, mas não há participação e aprendizado. Portanto, é necessário reforçar que a presença de um determinado estudante sem que haja participação legítima, nem aprendizado, não condiz com a perspectiva inclusiva.

Em relação a isso, Mantoan infere que:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 19).

Dito isso, pode-se perceber que a perspectiva da inclusão abrange todos os estudantes e visa proporcionar um ambiente rico de experiências em sala de aula, colaborando com o desenvolvimento de todos os estudantes, com e sem deficiência.

Muitas indagações surgem nesse sentido, em relação a como efetivar a inclusão dos estudantes, ou como desenvolver uma prática pedagógica que seja inclusiva. Em relação a essas indagações, Mantoan diz:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais

humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2003, p. 33).

Sem dúvida, desenvolver novas formas de ensinar, objetivando proporcionar presença, participação e aprendizagem a todos os estudantes, é um desafio. Muitas são as alterações necessárias, além da prática pedagógica do professor é necessária uma reforma curricular e também novas formas de avaliação da aprendizagem, que sejam pautadas no acompanhamento dos estudantes em vez da comparação entre eles.

Uma maneira eficaz de se encontrar subsídios para a reformulação das práticas pedagógicas pode ocorrer através da realização de estudos de casos na área em questão, como o que está sendo proposto nesta pesquisa.

No próximo tópico, será abordada a metodologia utilizada, definindo o tipo de pesquisa e abordagem, os instrumentos que foram utilizados para coleta e análise dos dados, bem como serão apresentados os sujeitos da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa surge a partir das inquietações provocadas pelo meio no qual estamos inseridos, nesse sentido, Diniz (2013, p. 20) aponta que: “Nosso leque de interesses e desejos de pesquisa é sempre maior do que nossas condições efetivas de explorá-lo. Isso acontecerá com você, mas também atormenta a pesquisadoras experientes”.

Portanto, inicialmente é de suma importância definir o que será pesquisado e de que forma será feito, avaliando a viabilidade da pesquisa para que, além das motivações pessoais, atenda também a sua função social, de encontrar respostas que visem à melhoria de determinada situação.

Conforme Pereira et al (2018) apud. Mascarenhas (2017):

Assumindo o pressuposto de que todo conhecimento humano reporta a um ponto de vista e a um lugar social, compreende-se que são quatro os pontos principais na busca do conhecimento, conforme descrição apresentada por Mascarenhas (2017): conhecimento empírico, conhecimento filosófico, conhecimento científico e conhecimento teológico (Mascarenhas, 2017, p. 15).

Sendo assim, está sendo discutindo aqui sobre o conhecimento científico, que segundo a autora apresenta as seguintes características: real, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato, na medida em que os achados podem alterar as teorias existentes, (Pereira, 2018, p. 18).

Nesse contexto, esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Processos de Inclusão e Práticas de Inovação Pedagógica. Quanto ao delineamento, está delimitada como estudo de caso e, a partir dos seus objetivos, pode-se caracterizá-la como exploratória com abordagem qualitativa. Nos tópicos abaixo, cada um desses enquadramentos serão mais bem detalhados.

#### 3.1 Tipo de pesquisa e abordagem

Esta pesquisa propõe um estudo qualitativo, envolvendo uma temática contemporânea e relevante, tendo em vista a especificidade da investigação envolvendo formação de professores Surdos na perspectiva inclusiva. Optou-se pelo método estudo de caso, pois segundo Sautu (2005), o método estudo de caso se

caracteriza por três vertentes principais: a particularidade, o conteúdo descritivo que permite demonstrar sua complexidade e sua qualidade heurística.

Conforme encontramos em Yin (2015), existem algumas preocupações em relação à proposição de um estudo de caso, uma delas consiste na generalização. Sobre esse tema o autor explana:

A resposta curta é que os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem” e ao realizar o estudo de caso sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não inferir probabilidades (generalização estatística) (Yin, 2015, p. 22).

Percebe-se, a partir deste fragmento, que o autor deixa claro que os resultados de um estudo de caso não poderão ser utilizados de forma generalizada, há que se conhecer e respeitar o contexto de cada população, pois o estudo de caso permite conhecer determinada população em profundidade, apontando características específicas daquele determinado grupo, o que não significa que se aplicará a outros grupos.

Yin (2015) define o estudo de caso da seguinte forma:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga o fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (Yin, 2015, p. 17).

Considera-se, portanto, que o método estudo de caso condiz com o que se pretendeu investigar, já que a formação acadêmico-profissional de professores Surdos é tema atual.

Segundo Sautu (2005):

La investigación cualitativa etnográfica o de estudio de caso tiene una fuerte orientación interpretativa. Su propósito es analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistema de creencias, rituales, etc (Sautu, 2005, p. 44).

Essas afirmações apontadas pela autora envolvendo a análise dos processos e fenômenos sociais, de práticas, institucionais e de padrões de comportamento, vêm ao encontro do que foi proposto como objetivos nessa pesquisa e, ainda, demonstram a complexidade de uma determinada realidade permeada pelas percepções e

interferências subjetivas tanto dos sujeitos pesquisados quanto do próprio pesquisador.

Corroborando com a posição acima e adentrando no que tange à abordagem qualitativa, Cadenas (2007) argumenta que:

Hoy día se reconoce que la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de quienes están siendo estudiados, así el papel de los investigadores consiste en entender e interpretar lo que está sucediendo. Pero ello se convierte en una tarea difícil por la complejidad de los fenómenos humanos, y porque los investigadores no pueden abstraerse de su propia historia, sus creencias y su personalidad (Cadenas, 2007, p. 19).

Sendo assim, pode-se esperar que possivelmente haverá um entrelaçamento entre as informações coletadas, os indivíduos objetos de estudo e o pesquisador em si, que fez as interpretações a partir da sua bagagem cultural, tomando cuidado para sempre manter a ética e a veracidade dos fatos, agregando credibilidade ao trabalho realizado. Sobre credibilidade, a autora afirma que:

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recoleta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (Cadenas, 2007, p. 22).

Pode-se entender que, em se tratando de pesquisa qualitativa, a credibilidade está diretamente relacionada com as percepções geradas nos indivíduos pesquisados, de modo que a subjetividade passe do indivíduo pesquisado para o pesquisador. Esse processo é possível pela abordagem exaustiva e estritamente delimitada com foco bem definido nos objetivos que se pretende alcançar.

Sobre o processo de transferência de subjetividade, Alves (1991) afirma que a pesquisa qualitativa exige situações de interferências e influências recíprocas entre sujeito pesquisado e pesquisador, ou seja, há a necessidade da imersão no campo de pesquisa. Considerando o contexto específico da formação acadêmico-profissional de professores Surdos, no âmbito do curso de aperfeiçoamento DUA na prática, a realização de um estudo de caso proposto pela tutora da turma bilíngue em questão, caracteriza a imersão da pesquisadora na comunidade objeto da pesquisa.

No que tange aos objetivos, essa pesquisa está delimitada como exploratória, pois buscou levantar informações sobre determinado campo (Severino, 2017). Considerando ainda que a temática dessa pesquisa é relativamente nova, justifica-se

a realização de uma pesquisa com caráter exploratório, para que se possa conhecer os estudos que estão sendo realizados na área.

Em Lakatos e Marconi, encontramos a seguinte definição de pesquisa exploratória:

(...) são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (Lakatos; Marconi, 2003, p. 188).

Esse excerto aponta as finalidades da pesquisa exploratória, evidenciando que este tipo de pesquisa pode ser o ponto de partida quando se trata de um campo de estudo recente ou pouco investigado. O que está proposto neste estudo se enquadra perfeitamente nessa classificação, considerando a necessidade de aumentar a familiaridade com as barreiras enfrentadas pelos cursistas Surdos, bem como com as estratégias de acessibilidade utilizadas para remover essas barreiras.

Em relação aos objetivos, segundo Gil (2002, p. 41), “o objetivo principal das pesquisas exploratórias é o aprimoramento das ideias e o seu planejamento pode ser bastante flexível”, característica que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de um estudo de caso, ainda mais quando o campo de pesquisa aborda uma formação acadêmico-profissional em âmbito nacional, o que requer a utilização de diferentes ferramentas para a coleta dos dados.

Para Piovesan e Temporini (1995, p. 03), “o estudo exploratório pode ajudar a resolver algumas dificuldades em pesquisa, (...) concepção de que a população constitui um recipiente vazio (...) e que a tarefa educativa se resumiria em preenchê-lo”.

Conforme apontado pelos referidos autores, essa concepção se configura como um grande engano, tendo em vista que a população “(...) é rica de conhecimentos, valores, opiniões e atitudes” (Piovesan; Temporini, 1995, p. 03). Sendo assim, a realização de pesquisas exploratórias com abordagem qualitativa permite conhecer esses valores, opiniões e atitudes.

Em relação à organização da pesquisa propriamente dita, Gil (2002, p. 137) elenca as etapas gerais para a construção de um estudo de caso:

formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados; e elaboração do relatório (Gil, 2002, p. 137).

Para a realização deste estudo de caso, seguiram-se as etapas elencadas e destaca-se que a unidade-caso consiste na turma bilíngue do curso de aperfeiçoamento DUA na prática, a qual será descrita no tópico seguinte.

### **3.2 Campo e sujeitos da pesquisa**

Neste tópico, serão apresentados o campo e os sujeitos objetos desta pesquisa, considerando que o foco do estudo de caso aqui delimitado focaliza uma determinada turma do curso de aperfeiçoamento DUA na prática, o qual se configura como o micro contexto da pesquisa. Contudo, para melhor compreensão do campo de investigação, também se fez necessário analisar o macro contexto no qual a referida turma estava inserida (Murillo, 2007).

Assim sendo, este tópico está organizado numa breve contextualização do macro para o micro, ou seja, abordaremos a UNIPAMPA num primeiro momento, logo após o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa e, finalmente, a turma bilíngue Colaboração do curso de aperfeiçoamento DUA na prática. Na sequência, serão apresentados os sujeitos da pesquisa, aqui elencados: os cursistas Surdos e os tradutores/intérpretes de Libras.

#### **3.2.1 Sobre a UNIPAMPA e o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa**

A Universidade Federal do Pampa foi criada pela Lei 11.640 (Brasil, 2008), como uma das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>10</sup>, que tem por objetivo principal ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. A UNIPAMPA é uma conquista da mobilização social em busca de garantir ensino superior para uma região afastada dos grandes centros, a qual apresentava baixos índices nos indicadores socioeconômicos, dessa forma, foi estrategicamente pensada para suprir as demandas locais, contribuindo com o desenvolvimento da região através da produção de conhecimento e possibilidade de permanência da população local.

---

<sup>10</sup> REUNI: Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

A UNIPAMPA está situada na região da campanha gaúcha e se constitui como uma instituição multicampi. Está presente nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Abaixo, na figura 1, é possível visualizar a abrangência do atendimento educacional ofertado pela instituição.

Figura 1: Relação dos campi da Unipampa



Fonte: Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/acessoainformacao/institucional/>

*Descrição da figura 1: Mapa do estado do Rio Grande do Sul na cor ocre. No canto superior direito, em letras brancas, em destaque o nome do estado Rio Grande do Sul e, logo abaixo, a escrita Campi Unipampa. Estão destacadas, na cor branca, dez cidades: Jaguarão, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguaiana, Alegrete, Itaqui e São Borja. Fim da descrição.*

Um dos princípios da instituição (Brasil, 2008) consiste na formação e produção do conhecimento orientadas pelo compromisso com o desenvolvimento regional. Sendo assim, a instituição oferece formação acadêmica em nível de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e a distância, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão.

É justamente vinculado à pesquisa, ensino e extensão que encontramos o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, o qual será apresentado a seguir.

O Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa teve seu início em 2016 (Martins, 2018), sua execução conta com a participação de estudantes do Mestrado Acadêmico em Ensino (UNIPAMPA), professores da Educação Básica e pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE). Conforme Martins (2018, p. 05): “O objetivo do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa é oferecer formação continuada na perspectiva inclusiva e dialógica, para professores da Educação Básica”. Inicialmente, as atividades do programa eram desenvolvidas na modalidade presencial, sendo que as primeiras Tertúlias Pedagógicas realizadas foram vinculadas ao Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Atualmente, as atividades do Programa são realizadas na modalidade presencial, a distância e híbrida, possibilitando a participação de um número maior de pessoas.

Em relação a sua caracterização, encontramos em Martins (2018, p. 07), a seguinte explanação: “Caracteriza-se o Programa como uma ação do tipo intervenção, desenvolvida na concepção de Tertúlias - um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo (...)”. Sendo assim, entende-se que as formações são desenvolvidas a partir da construção coletiva de todos os envolvidos, em diferentes esferas de atuação.

Ainda sobre a caracterização do Programa, abaixo, na figura 2, é possível visualizar a logomarca do mesmo, a qual apresenta referência à cultura do pampa gaúcha e à própria UNIPAMPA.

Figura 2: Logomarca do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa



*Descrição da figura 2: Silhueta de uma cuia de chimarrão centralizada num fundo branco; dentro da cuia a letra T em caixa alta, na cor preta; acima da letra T, três círculos na cor verde formam a copa de uma árvore. Abaixo da letra T, uma linha na cor verde demarca o chão. Fim da descrição.*

Pode-se observar, na figura acima, que os elementos que a compõem fazem referência à cultura gaúcha, por exemplo a representação da cuia de chimarrão, ao nome do Programa representado pela letra T em caixa alta centralizada na cuia, e à própria UNIPAMPA representada pela copa da árvore, assim como o pampa gaúcho pode ser reconhecido através da linha verde que corta a cuia, remetendo a uma coxilha suave. A construção da logomarca sintetiza o nome do Programa na palavra “tertúlia”, que pode ser entendida como uma reunião informal entre amigos. Cada um desses elementos utilizados na logomarca reforçam o comprometimento com o objetivo do Programa, promovendo formação continuada de professores no âmbito da escola comum inclusiva, rompendo com as tradicionais práticas de formação unilaterais, sem espaço para compartilhamento de conhecimentos entre os pares.

A proposta em formato de Tertúlia, confere a dinamicidade, o engajamento e o acolhimento necessários para a promoção de um espaço colaborativo e dialético, entre formadores e cursistas, assim como numa roda de chimarrão, o conhecimento vai sendo compartilhado de mão em mão, sem hierarquia e supervalorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento aos saberes dos professores. As Tertúlias tem sido realizadas pela UNIPAMPA desde 2015, inicialmente como Tertúlias Pedagógicas realizadas com professores da educação básica que atuavam no ensino médio e posteriormente como Tertúlias Pedagógicas Inclusivas.

Desde o ano de 2020, o Programa conta com financiamento da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (SEMESP-MEC), sendo que, desde 2020 até o presente ano, promoveu seis cursos de formação acadêmico-profissional para professores da Educação Básica. Foram três cursos de curta duração, com 90 h cada um, e três cursos de aperfeiçoamento com 180h de formação.

Como um dos resultados dessas formações, o Programa conta com quatro coletâneas de e-books<sup>11</sup> publicados, a saber: “O serviço de Atendimento Educacional Especializado: Tertúlias Inclusivas em tempos de pandemia” a qual possui três

---

<sup>11</sup> E-books disponíveis em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/e-books/>

volumes, “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência”, a qual possui dois volumes; “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”, realizado em 2022, a qual possui três volumes e “DUA na prática: Desenvolvimento de Materiais Didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) Digitais e Acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem”, realizado em 2023, a qual possui três volumes. Além dessas coletâneas já publicadas, encontra-se em fase de revisão para publicação a coletânea do curso Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público da Educação Especial na perspectiva inclusiva”, realizado entre 2022 e 2023. Todos os e-books são gratuitos e podem ser baixados livremente.

Em cada um dos cinco primeiros cursos ofertados, foram disponibilizadas e preenchidas 600 vagas, já no curso mais recente, foram disponibilizadas 400 vagas para professores da educação pública, de vários municípios e estados brasileiros, o que demonstra a potência desse Programa no que diz respeito às ações de promoção de formação acadêmico-profissional para professores da Educação Básica.

Esse potencial pode ser conferido na tabela abaixo, na qual estão relacionados os cursos promovidos desde o ano de 2020 até o presente ano:

Quadro 2: Detalhamento dos cursos realizados pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa

(continua)

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ano de execução</b>	<b>Número de cursistas</b>	<b>Número de cursistas Surdos</b>
Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia - Tertúlias Inclusivas	90h	2020/2021	600	06
Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência	90h	2021	600	09
Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público-alvo da Educação Especial	90h	2022	600	11

Quadro 2: Detalhamento dos cursos realizados pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa

(conclusão)

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ano de execução</b>	<b>Número de cursistas</b>	<b>Número de cursistas Surdos</b>
Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Educandos público-alvo da Educação Especial	180h	2022/2023	600	09
DUA na prática: desenvolvimento de materiais didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais e acessíveis	180h	2023/2024	600	09
Produção de recursos didáticos na perspectiva do DUA: princípios e estratégias	180h	2024	400	06

Fonte: Autora (2025)

No quadro 2, estão demonstrados os quantitativos de cursistas inscritos no geral, bem como o número de cursistas que se autodeclararam Surdos. Em cada uma das formações promovidas pelo Programa, pode-se perceber que houve um crescimento no número de inscrições de Surdos, comparando as inscrições do primeiro curso com os demais. Além disso, identifica-se que houve uma tendência à estabilidade no número de cursistas Surdos, a partir do segundo curso oferecido. Com isso, pode-se concluir que, apesar de uma pequena oscilação no último curso, a participação estável do número de cursistas Surdos demonstra que as estratégias de acessibilidade implementadas estão contemplando esse público em específico, no entanto, por outro lado, revela que para potencializar ainda mais a participação de cursistas Surdos, seria necessário utilizar novos meios para divulgação das futuras formações, garantindo um espaço cada vez mais acessível e inclusivo.

O Programa conta com uma equipe multidisciplinar, responsável pela produção dos materiais didáticos, recursos visuais, acessibilidade em diferentes níveis: Libras e audiodescrição, equipe de tutores, professores formadores, supervisores de tutoria e coordenadores. Considerando a abrangência nacional, os cursos são realizados na

modalidade a distância, com interações semanais através do *Google Meet*, além disso, há a necessidade da realização de atividades pela plataforma *Google Classroom* e, com frequência, utiliza-se o também o *WhatsApp*, como ferramenta de contato e mobilização dos cursistas.

Como pode ser observado no Quadro 2, o curso DUA na prática foi concluído e será apresentado no próximo tópico.

### 3.2.2 Curso de aperfeiçoamento DUA na prática e a Turma Colaboração

O curso de aperfeiçoamento “DUA na prática: desenvolvimento de materiais didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais e acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem”, ou simplesmente DUA na prática, ofertou e preencheu 600 vagas para professores de Educação Básica de todo o Brasil, além de uma turma internacional (com fomento da própria universidade) da qual participaram cursistas discentes do Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), de São Tomé e Príncipe.

Para o desenvolvimento da formação, o Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa contou com fomento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), como uma das ações do programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), o qual oferece formação para professores e gestores da educação básica.

O início das atividades do curso ocorreu no final do mês de agosto de 2023 e se estendeu até maio de 2024. O curso promoveu 180h de formação, distribuídas em seis tertúlias, sendo que a cada nova tertúlia foi realizada uma *live* especial com o respectivo professor formador. Foi projetado para ser desenvolvido na modalidade on-line, com previsão de encontros síncronos semanais pelo *Google Meet*, além da realização de atividades pela plataforma *Google Classroom*.

O termo “tertúlias” vem sendo utilizado nas propostas formativas do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, desde a criação do seu projeto institucional, pois esse termo representa o conceito de formação acadêmico-profissional concebido pelo Programa, ou seja, as tertúlias podem ser entendidas

como um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo (Brasil, 2022).

Corroborando com esse entendimento, a metodologia dialética (Vasconcellos, 1992) é a base das formações desenvolvidas no âmbito do Programa, segundo o Projeto Institucional (Brasil, 2022): “O objetivo do Programa consiste em oportunizar um espaço formativo para a discussão, problematização, socialização e valorização das práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos professores, objetivo que converge com o conceito de tertúlias e formação acadêmico-profissional de professores, a partir do entendimento de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo” (Vasconcellos, 1992).

Sendo assim, pode-se deduzir que o grande número de vagas ofertadas nas formações advém dessa concepção de coletividade e construção de conhecimento em grupos, de forma colaborativa.

Conforme destaca a Coordenadora do Programa Claudete Martins (2023, recurso digital),

O objetivo do curso é oportunizar estudos, aprendizagens e atividades teórico-práticas visando incentivar a construção e compartilhamento de recursos educacionais abertos, digitais e acessíveis como importantes contribuições para construção de práticas pedagógicas inclusivas, alicerçadas nos fundamentos da educação para todos (Martins, 2023, recurso digital).

Como se pode evidenciar, um dos pilares dessa formação é o caráter inclusivo, dentro da perspectiva da educação para todos, sendo que um dos objetivos do curso DUA na prática consistiu na construção de um recurso educacional aberto, digital e acessível, possibilitando aos cursistas uma rica experiência na construção e compartilhamento de aprendizados diversos, desde o mais superficial, como o manuseio de softwares, até o mais aprofundado na temática do curso, como o estabelecimento de estratégias para remoção de barreiras nos recursos educacionais construídos.

Para distribuir o grande número de cursistas, foram organizadas 27 turmas, cada uma composta por 25 cursistas e pelo menos um tutor. Além da equipe de tutores, o curso conta com uma equipe técnica de profissionais diversificada como professores formadores, professores pesquisadores, secretária, designer gráfico e educacional, editor de vídeos para acessibilidade, revisora de língua portuguesa,

comunicadora social, tradutores/intérpretes de Libras, audiodescritora, supervisora e coordenação geral.

Atendendo às orientações da equipe de coordenação do curso, conforme já é tradição nas formações promovidas pelo Programa, foi organizada uma turma bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), a qual é o campo objeto desta pesquisa, sendo que os cursistas Surdos e os tradutores/intérpretes de Libras foram os sujeitos pesquisados.

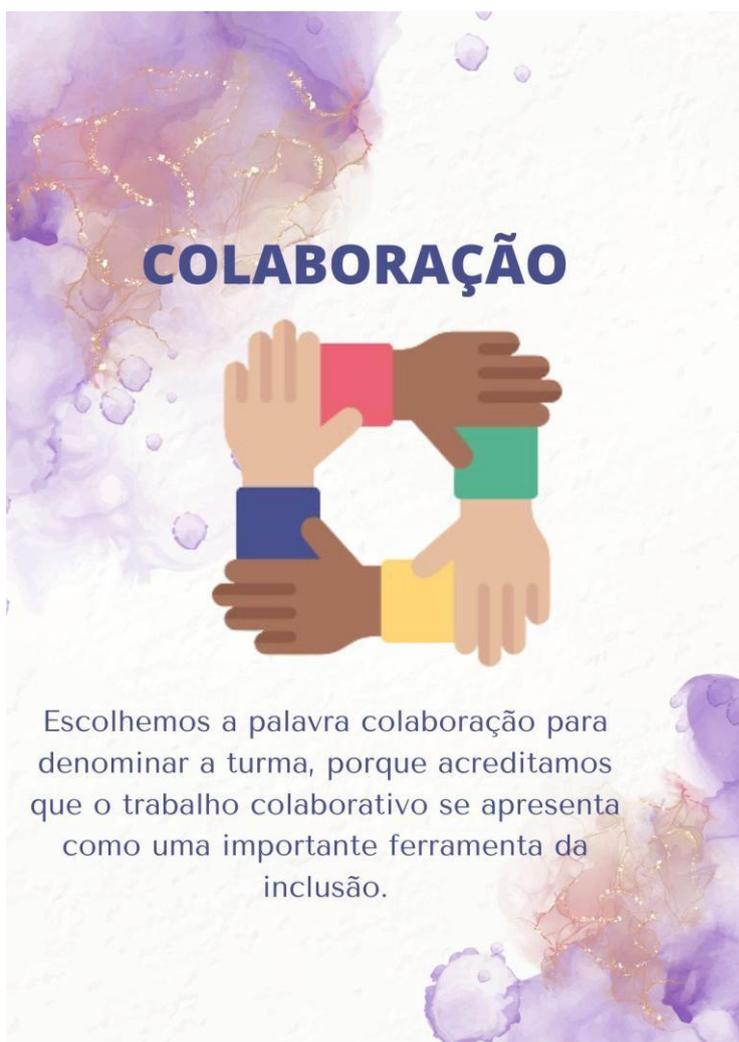
Os cursistas Surdos foram matriculados automaticamente nesta turma, já para a matrícula dos ouvintes foi definido, como critério de seleção, o conhecimento em Libras entre os níveis intermediário e avançado. A seleção foi realizada através do preenchimento de um formulário específico, no qual os cursistas responderam se eram pessoas surdas ou não e qual o nível de conhecimentos em Libras. Além disso, foi estabelecido que o tutor da turma deveria ser fluente em Libras.

Uma das primeiras atribuições repassadas à equipe de tutores, foi a definição de um nome para sua turma. A denominação deveria fazer referência ao tema do curso e estar vinculada à perspectiva inclusiva, no âmbito da educação para todos, sendo que essa atividade se caracterizou como mobilização para o conhecimento e se enquadra no primeiro momento pedagógico da metodologia dialética (Vasconcellos, 1992).

Nesse contexto, a turma de número 6, foi denominada Turma Colaboração, uma vez que a tutoria esteve dividida entre duas tutoras: a pesquisadora proponente desta pesquisa e uma surda oralizada, ambas professoras da rede Básica de Educação e mestrandas no Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA. Além disso, escolheu-se esse nome para a turma, porque se acredita que a colaboração é uma importante ferramenta para a inclusão, sendo que nesta pesquisa, considera-se o trabalho colaborativo a partir do que propõe Boxtel (2000), quando argumenta que no trabalho colaborativo não há hierarquia entre os participantes e a execução das atividades requer uma negociação prévia, diferente do que ocorre, por exemplo, no trabalho cooperativo, no qual normalmente as tarefas são divididas e cada participante executa uma parte isoladamente.

Sendo assim, na figura 3 abaixo, é possível observar um recurso visual construído pelas tutoras, sobre o nome definido para a turma:

Figura 3: Card demonstrativo com o nome da turma Colaboração



Fonte: Autora (2023)

*Descrição da figura 3: Card com fundo branco, no canto inferior direito e no canto superior esquerdo há pequenas nuvens na cor roxa; no centro há a figura de quatro mãos representando pessoas, são duas mãos de pessoas brancas com as mangas nas cores verde e azul e duas de pessoas negras com as mangas nas cores amarela e rosa, estão de mão dadas formando um círculo. Abaixo das mãos, está escrito o texto: Escolhemos a palavra colaboração para denominar a turma, porque acreditamos que o trabalho coletivo se apresenta como uma importante ferramenta da inclusão. Na parte superior, centralizada está a palavra colaboração em letras maiúsculas. Fim da descrição.*

Essa imagem, acompanhada de uma janela em Libras produzida pelas tutoras, foi compartilhada no grupo de *WhatsApp* da turma, como estratégia de mobilização inicial, instigando os cursistas a “caminharem de mãos dadas” uns com os outros durante a formação.

Para ilustrar a localização geográfica dos cursistas que participaram da turma Colaboração, relacionaram-se os treze estados brasileiros, dos quais são oriundos os participantes. A turma estava assim distribuída: 4 cursistas no estado do Rio Grande do Sul (RS), 4 no Paraná (PR), 4 em São Paulo (SP), 2 em Santa Catarina (SC), 2 no Espírito Santo (ES), 2 na Bahia (BA), 1 no Amazonas (AM), 1 no Piauí (PI), 1 na Paraíba (PB), 1 em Pernambuco (PE), 1 no Mato Grosso do Sul (MS), 1 no Rio de Janeiro (RJ) e 1 em Sergipe (SE).

Nesse cenário, além da diversidade cultural, observou-se também a diversidade linguística, fruto das regionalizações da Libras, as quais se manifestam nas variações de sinais ou diferentes “sotaques”. Essa diversidade linguística configurou a turma Colaboração como um ambiente privilegiado para aquisição e prática da Libras, enriquecendo a experiência bilíngue e possibilitando aos participantes a interação com diferentes Surdos sinalizantes, bem como com diferentes estratégias de sinalização.

Para caracterizar minimamente os sujeitos desta pesquisa, serão apresentados, na sequência, alguns dados sobre os mesmos. Inicialmente, serão apresentados os cursistas Surdos e logo após os tradutores/intérpretes de Libras.

Dos nove cursistas Surdos que compõem os sujeitos da pesquisa, seis são mulheres e três homens, suas idades variam entre 34 e 49 anos e todos se declararam professores atuantes em sala de aula, sendo que este foi um dos requisitos do processo seletivo para participação no curso. Esses dados revelam uma maior participação das mulheres neste curso de formação e também demonstra que se trata de um público maduro, o qual já possui certa experiência de vida tanto pessoal quanto profissional. Em relação à distribuição geográfica, o grupo está dividido igualmente: três são residentes da região Nordeste do país, três são da região Sul e três da região Centro-Oeste. Observa-se que há uma predominância entre as três regiões citadas, sendo que as regiões Norte e Sudeste não tiveram nenhum cursista matriculado nesta turma.

Entre os participantes, três cursistas Surdos já participaram de pelo menos uma formação anterior promovida pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa, o que demonstra o comprometimento desses cursistas na busca pelo aprendizado contínuo, demonstra também a postura ativa desses profissionais, na construção de uma formação acadêmico-profissional potente, reconhecendo a

importância da atualização constante. A participação prévia desses cursistas em outras formações do Programa pode sugerir que o resultado alcançado anteriormente foi positivo, de forma que as participações em sequência ampliam cada vez mais o aprendizado, além de possibilitar o aprofundamento das discussões entre os pares.

A turma bilíngue Colaboração contou com dois tradutores/intérpretes de Libras, sendo que ambos participaram em pelo menos duas formações anteriores promovidas pelo Programa. Em relação à formação, um dos profissionais tem doutorado em Diversidade e Inclusão Social e o outro está em processo de doutoramento em Estudos da Tradução, ambos possuem vasta formação na área da Libras, bem como experiência profissional com mais de 14 anos com vínculo efetivo em instituições federais. Ambos os profissionais foram contratados temporariamente para trabalhar como tradutores/intérpretes de Libras no curso DUA na prática, através de um processo seletivo específico.

Após essa breve apresentação, no tópico abaixo, serão abordados os instrumentos de coleta de dados.

### **3.3 Coleta dos dados**

Neste item será detalhada a coleta dos dados a partir dos instrumentos previamente selecionados, buscando alcançar cada um dos objetivos propostos. Neste trabalho, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevista semiestruturada.

Conforme apontado por Laville e Dionne (1999, p. 166):

Certamente não há surpresa no fato de ver seres humanos empenhados em contribuir para a pesquisa em ciências humanas. Contudo, as modalidades dessa contribuição surpreenderão às vezes. Contrariamente ao que muitos acreditam, as pesquisas nas quais as pessoas são atingidas indiretamente, a partir de documentos - termo que engloba todas as formas de traços humanos -, são as mais numerosas no campo das ciências humanas (Laville; Dionne, 1999, p. 166).

Com base no excerto acima, reforçamos que, nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de análise de documentos e também do contato com os sujeitos participantes no campo da pesquisa. A coleta de dados esteve dividida em dois momentos distintos: num primeiro momento foi realizada análise de conteúdo nos documentos do curso entre os meses de fevereiro e maio de 2024 e, no segundo

momento, entre os meses de junho e agosto, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, este capítulo está organizado em tópicos para apresentar cada um dos instrumentos utilizados. No tópico 3.3.1 será abordada a análise documental, na sequência, no tópico 3.3.2 será apresentada a entrevista semiestruturada e, por fim, no tópico 3.3.3 será abordada a análise dos dados coletados.

### 3.3.1 Análise documental: acessibilidade e formação acadêmico-profissional

O primeiro movimento da coleta de dados foi realizado junto à coordenação do curso, através de uma carta de apresentação (Apêndice 1), a qual foi enviada por e-mail, sendo que a intenção dessa carta foi apresentar a pesquisa e solicitar acesso aos documentos que foram objetos de análise. Foram elencados à priori como documentos para análise: o Projeto Institucional do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, bem como o plano de curso da formação DUA na prática, seus cadernos formativos e os vídeos das Tertúlias promovidas, as quais estão disponíveis no *Youtube* no canal @tertuliasinclusive - Unipampa<sup>12</sup>. A análise desses documentos seguiu os procedimentos delimitados por Bardin (1977) para a realização de análise de conteúdo, o qual será descrito no tópico 3.3.3. A análise documental teve por objetivo analisar a formação acadêmico-profissional proposta pelo curso de aperfeiçoamento DUA na prática quanto à acessibilidade aos cursistas Surdos.

Para tanto, após a autorização da coordenação do curso, o Projeto institucional, o plano de curso e os seis cadernos formativos foram armazenados em uma pasta no drive da pesquisadora. Na sequência, foi realizada a leitura integral desses materiais. Em relação às *lives*, o acesso foi realizado através do canal do Programa, pois as mesmas estão disponibilizadas com visualização pública. Utilizou-se como recurso a transcrição automática disponibilizada pelo *Youtube*, para a sistematização nas categorias definidas.

Para a codificação dos dados levantados a partir da análise dos documentos, foi utilizada a palavra do nome do respectivo material. Para os cadernos formativos

---

<sup>12</sup> Programa Tertúlias Inclusivas do Pampa. Disponível em: <https://www.youtube.com/@tertuliasinclusive-unipampa>

(Caderno formativo 1, 2, 3... até a totalidade), e para as *lives* (Live 1, 2, 3, ... até a totalidade), já no que se refere ao Projeto Institucional e Plano de curso, utilizou-se a própria referência.

O curso foi organizado em seis tertúlias, sendo assim, cada tertúlia teve um caderno formativo específico. Os cadernos do curso foram organizados como um roteiro minucioso para fundamentar a formação disponibilizada pelo curso. Cada um deles abordou o tema da respectiva tertúlia e foi elaborado por cada um dos respectivos formadores.

Os cadernos foram disponibilizados em formato PDF na plataforma *Classroom* e também nos grupos de *WhatsApp* de cada uma das turmas. Cada caderno possui uma cor de capa específica para auxiliar na diferenciação entre eles e possuem entre 23 e 35 páginas. Para ilustrar, abaixo é possível visualizar a imagem da capa de cada um dos cadernos formativos.

Figura 4: Quadro demonstrativo com as capas dos cadernos formativos



Fonte: Autora (2025)

*Descrição da figura 4: Quadro em fundo branco, contendo três quadrados na parte superior. No canto superior esquerdo, um quadrado na cor verde com o título Concepções de deficiência e introdução aos princípios do DUA em letras brancas; ao lado, um quadrado na cor verde com o título Desenho*

*Universal para Aprendizagem: princípios e diretrizes na cor branca; no canto superior direito, um quadrado na cor azul com o título Planejamento de atividades didáticas na perspectiva do DUA, em letras brancas. Na parte inferior, no canto esquerdo há um quadrado na cor lilás com o título em letras brancas Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais; no centro, um quadrado na cor laranja com o título em letras brancas Acessibilidade REA digitais, e no canto inferior direito um quadrado na cor rosa com o título em letras brancas Produção e compartilhamento de REA, digitais e acessíveis com foco no DUA. Fim da descrição.*

Os cadernos estão organizados da seguinte forma: capa, créditos, sumário, conceitos teóricos e, por fim, encontram-se as referências utilizadas. Após o sumário, encontra-se uma breve apresentação de cada um dos professores formadores, constituída por uma fotografia seguida por uma audiodescrição, logo abaixo consta uma minibiografia, bem como algumas informações de ordem pessoal. A inserção desses dados aproxima o cursista do professor formador, mesmo em se tratando de um curso desenvolvido na modalidade a distância, com isso, observa-se o conceito de “tertúlia” sendo aplicado na prática, o que pode ser observado também durante as *lives*.

As *lives* ofertadas durante o curso DUA na prática, consistiram em encontros síncronos que ocorreram pelo canal do Programa Tertúlias Pedagógicas do Pampa no *Youtube*<sup>13</sup> e convergiram em aulas abertas para todos os 600 cursistas inscritos, além da equipe de professores e tutores. Esses encontros foram planejados pelos professores formadores e ocorreram no início de cada módulo. Tiveram duração média de 1h30min e foram disponibilizados com visibilidade pública. Nesta pesquisa, as *lives* foram codificadas como *Live 1*, *Live 2* e assim sucessivamente. Na figura 5, abaixo, pode-se visualizar a imagem do canal do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa.

---

<sup>13</sup> Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa disponível em: <https://www.youtube.com/@tertuliasinclusive-unipampa>

Figura 5: Canal do Youtube Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/@tertuiliasinclusive-unipampa>

*Descrição da figura 5: Quadro em fundo branco, na parte superior centralizada a escrita Programa Tertúlias Inclusivas do Pampa em letras pretas; no canto superior esquerdo, a logo do programa. Na parte inferior, três quadrados: no canto inferior esquerdo um quadrado na cor cinza com a escrita Em breve, em caixa alta com letras verdes, abaixo, a escrita DUA na prática - live de encerramento na cor preta; no centro, um card azul escuro num quadrado azul claro, abaixo a escrita Abertura da terceira tertúlia em letras pretas e, no canto inferior direito, um card colorido no fundo branco, abaixo a escrita Das intenções às práticas pedagógicas inclusivas baseadas no DUA, em letras pretas. Fim da descrição.*

Verifica-se, na figura 5, que o canal possui um total de vinte e oito vídeos, todos com acesso público. Pode-se verificar também, na figura 5, o número de inscritos no canal, sendo que no momento da captura da imagem, registrava 1400 inscritos, o que demonstra o interesse pelo conteúdo disponibilizado.

As tertúlias, independente do tema, possuem a mesma estrutura, sendo: mobilização inicial, construção do conhecimento e síntese, seguindo os parâmetros da metodologia dialética (Vasconcellos, 1992), aliada aos conceitos de uma educação para todos. Durante as tertúlias, os cursistas interagem livremente pelo chat, debatendo em conjunto com tutores os assuntos que estão sendo abordados pelo formador, além de utilizarem o momento para o esclarecimento de dúvidas pontuais.

Dito isso, algumas estratégias de engajamento e mobilização dos cursistas são definidas previamente, sendo que o contato constante pelo *WhatsApp*, bem como o incentivo à participação nas atividades do curso são as principais.

Considerando a dinâmica do curso em questão, o qual contava com uma turma bilíngue, dentro da perspectiva do DUA, como uma das estratégias de engajamento e mobilização, um avatar, especialmente desenvolvida pela equipe técnica para interagir com os cursistas durante a realização das atividades síncronas e assíncronas. Para apresentar a avatar, inseriu-se abaixo uma imagem, capturada do seu vídeo de apresentação aos cursistas.

Figura 6: Imagem da Avatar Maria



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lpthuzOApk&t=107s>

*Descrição da figura 6: Um quadro com fundo na cor cinza claro, no centro uma mulher de pele clara, com cabelos cacheados e marrons, olhos castanhos, usa óculos redondos, veste uma blusa azul e calça jeans. Fim da descrição.*

A avatar Maria é uma personagem animada que executa alguns movimentos simples, ela se apresenta como uma integrante do grupo de pesquisa INCLUSIVE e representante dos cursistas. Durante a realização do curso, foram utilizados pequenos vídeos da Maria apresentando os principais conceitos discutidos e incentivando a participação dos cursistas na realização das atividades, dessa forma, toda vez que

havia uma inserção da Maria, os cursistas sabiam que se tratava de um conceito ou informação importante.

Os vídeos da Maria foram utilizados também nos períodos de realização das atividades avaliativas, promovendo o engajamento e acolhimento dos cursistas nos momentos de maior demanda de trabalho. Pode-se considerar, portanto, que a inserção dos vídeos do avatar servia como um alerta aos cursistas, para os momentos críticos do curso.

Uma das características das formações promovidas pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa é justamente o acolhimento e proximidade entre os cursistas, tutores e formadores, a partir do compartilhamento de aprendizados, informações pessoais e da promoção de um ambiente (ainda que virtual) colaborativo, sem relações de hierarquia, o que certamente é um desafio nos ambientes escolares.

Dito isso, no próximo tópico será abordada a entrevista semiestruturada.

### 3.3.2 Entrevista semiestruturada: mapeando barreiras e identificando estratégias de apoio

No segundo momento da coleta de dados, foram contatados individualmente, através do *WhatsApp*, os cursistas Surdos participantes da turma bilíngue do curso de aperfeiçoamento DUA na prática, os quais foram convidados a participar da entrevista que objetivou mapear as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos em cursos de formação, bem como identificar quais as estratégias e apoios recebidos durante sua formação acadêmico-profissional no referido curso. Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas de forma online através da plataforma *Google Meet* pois, como foi explicitado anteriormente no tópico 3.2. 2 Curso de aperfeiçoamento DUA na prática e a Turma Colaboração, o curso DUA na prática teve abrangência nacional, por conta disso, os cursistas se localizam em diferentes estados do país, o que inviabiliza a realização de uma entrevista presencial.

As entrevistas com este grupo foram conduzidas em Libras pela pesquisadora, respeitando a língua materna dos sujeitos entrevistados. Manzini (2004) define a entrevista semiestruturada como sendo aquela que apresenta indagações prévias sobre determinado tema, nesse sentido, o roteiro de perguntas semiestruturadas,

como pode ser verificado no Apêndice II, foi organizado em três blocos: no primeiro bloco, as perguntas se referem a informações pessoais; no segundo, as perguntas objetivaram identificar as possíveis contribuições do Programa de extensão ao ensino de Libras, e por fim, no terceiro bloco, as perguntas tiveram como foco identificar as barreiras e apoios disponibilizados durante a formação.

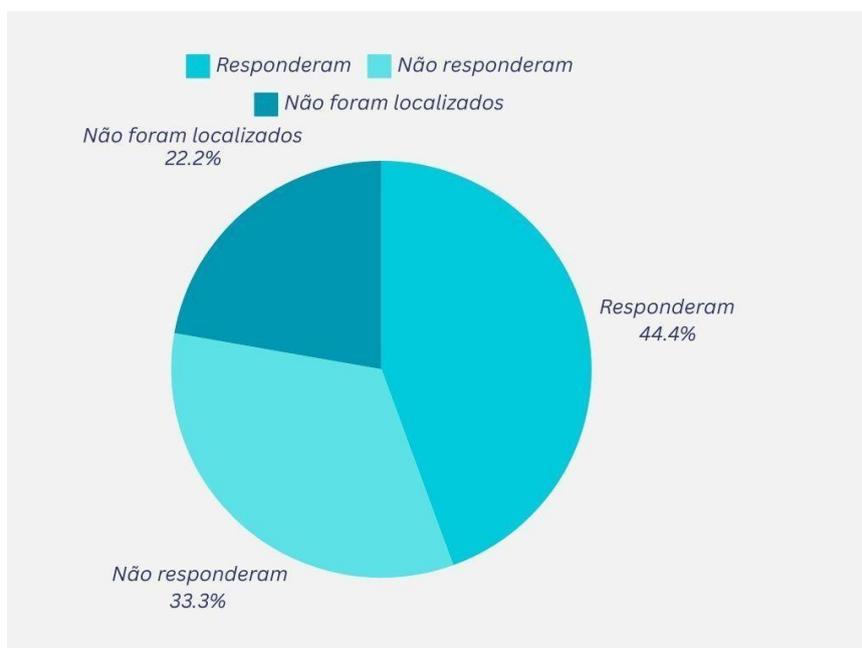
Conforme Gil (2002), a entrevista é uma interação social, na qual o entrevistador fará perguntas ao entrevistado. Ainda segundo o autor, essa técnica de coleta de dados é bastante interessante para obtenção de dados subjetivos como o que as pessoas sentem ou desejam, esperam ou creem sobre algo (Gil, 2002).

Conforme mencionado no tópico campo da pesquisa, a turma Colaboração teve vinte e cinco cursistas no total, sendo que nove desses cursistas eram surdos e os demais ouvintes. Para a realização dessa pesquisa, todos os nove cursistas Surdos foram contatados pelo *WhatsApp*, sendo que desses, sete responderam à mensagem. Dois cursistas não foram localizados pelo *WhatsApp*, pois o número de celular constava como inexistente. Numa tentativa extra de comunicação com esses dois cursistas, foi enviado e-mail, apresentando a pesquisa e solicitando a participação, contudo, mesmo assim não se obteve retorno, sendo que esses dois cursistas foram excluídos do público a ser entrevistado, restando, portanto, sete cursistas para compor o corpus da entrevista.

Dos sete cursistas Surdos que responderam à mensagem enviada pelo *WhatsApp*, três responderam negativamente ao convite para participação justificando falta de tempo devido à alta demanda de trabalho, e quatro responderam positivamente aceitando participar da entrevista.

Cabe ressaltar que todos os quatro participantes foram voluntários nesta pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além disso, tendo em vista os critérios éticos que norteiam a produção acadêmica, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, utilizando-se a codificação Cursista 1, Cursista 2, e assim sucessivamente até a totalidade dos participantes para a transcrição das entrevistas. Sendo assim, dos nove cursistas Surdos elencados inicialmente para participação nesta pesquisa, quatro responderam à entrevista, conforme pode ser observado na figura 7 abaixo, perfazendo um total de 44% do público definido previamente.

Figura 7: Gráfico demonstrativo do percentual de público participante.



Fonte: Autora (2024)

*Descrição da figura 7: Quadro na cor cinza claro, no centro um gráfico em formato de pizza; as porcentagens do gráfico estão ao lado de cada divisão: o lado direito do círculo, na cor azul turquesa, Responderam 44,4%, no lado esquerdo, na cor azul claro, Não responderam 33,3% e, no canto superior esquerdo, na cor azul escuro, não foram localizados 22,2%. Fim da descrição.*

Optou-se por utilizar a cor azul turquesa no gráfico populacional acima em razão de ser a cor alusiva à luta da comunidade surda, uma vez que a escrita desta etapa da pesquisa estava sendo construída durante o mês de setembro, um mês importante para a comunidade surda, pois marca acontecimentos importantes como o dia Nacional do Surdo, comemorado em 26 de setembro e, também, o dia do tradutor/intérprete de Libras, comemorado em 30 de setembro. Além disso, anualmente, de 20 a 26 de setembro acontece a Semana Internacional dos Surdos, uma semana na qual ocorrem diversos eventos promovidos pela comunidade surda em todo o país. Por todos esses acontecimentos, o mês de setembro é conhecido como Setembro Azul.

Portanto, nesta etapa da pesquisa, houve um total de quatro participantes, sendo que desses, três são mulheres, um deles é homem, e todos são professores efetivos, atuantes em escolas de Educação Básica. Em relação à localização geográfica, cada um dos participantes reside em um estado brasileiro diferente, assim tivemos um participante do Pernambuco, uma do Rio Grande do Sul, uma participante

de Mato Grosso e uma do Rio de Janeiro. Quanto à formação, três participantes têm formação em Pedagogia e uma participante em Letras-Libras, além disso, todos os quatro possuem especialização: uma participante tem mestrado concluído, uma está em processo de conclusão no mestrado e os outros dois almejam iniciar o curso de mestrado no próximo ano.

Nesse contexto, os quatro cursistas que concordaram em participar da entrevista foram novamente contatados através do *WhatsApp* para agendamento do dia e horário, bem como para envio do link para acesso à sala virtual. As entrevistas foram todas gravadas e armazenadas em uma pasta no drive da pesquisadora, sendo que os arquivos foram identificados como Entrevista Cursista 1, Entrevista Cursista 2, Entrevista Cursista 3 e Entrevista Cursista 4. Após a realização de todas as entrevistas, foi realizada a transcrição para a língua portuguesa.

O processo de transcrição das entrevistas em Libras demandou mais tempo do que o previsto inicialmente, pois foi necessário assistir muitas vezes a mesma entrevista para entender o contexto das respostas e organizar o texto em língua portuguesa. Salienta-se que a Libras é uma língua viso-espacial, que tem estrutura e gramática próprias e não existe, necessariamente, uma palavra em língua portuguesa para cada sinal, ou vice e versa, assim, a transcrição foi desenvolvida a partir do contexto de cada resposta obtida.

Ressalta-se que processo de transcrição foi realizado respeitando a estrutura da construção textual da Libras, com isso pretende-se explicitar que não foram feitas correções consideráveis nas respostas obtidas, mantendo na íntegra o discurso proferido pelos participantes.

O segundo grupo de sujeitos entrevistados foi constituído pelos dois tradutores/intérpretes de Libras que atuaram junto à turma bilíngue durante a realização do curso e interagiram diretamente com os cursistas Surdos nos encontros síncronos semanais e nas demais atividades realizadas durante a formação.

Os profissionais tradutores/intérpretes de Libras foram contatados através do *WhatsApp* e convidados a participar da entrevista que visava identificar quais as estratégias e apoios que foram desenvolvidos ou utilizados durante o curso de aperfeiçoamento DUA na prática, como forma de remover as possíveis barreiras enfrentadas pelos cursistas Surdos.

Assim, como as entrevistas realizadas com os cursistas Surdos, essas entrevistas foram realizadas de forma online, uma vez que os profissionais tradutores/intérpretes de Libras residem em estado diferente da pesquisadora. Para a realização dessas entrevistas, foi utilizada a plataforma *Google Meet*, sendo que, após, ambas foram gravadas e arquivadas no drive da pesquisadora para posterior análise dos dados. O roteiro da entrevista semiestruturada desse grupo foi composto por treze perguntas, distribuídas em três blocos, sendo que no primeiro bloco as perguntas buscam conhecer a formação do profissional, no segundo, as perguntas objetivam identificar as barreiras e apoios disponibilizados durante a formação e, no terceiro bloco, as perguntas dizem respeito às possíveis contribuições do curso DUA na prática para a formação acadêmico-profissional dos professores Surdos. O roteiro desta entrevista está disponível no Apêndice 3 desta pesquisa.

Os dois profissionais intérpretes de Libras aceitaram participar voluntariamente da entrevista, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e como forma de resguardar a integridade da realização dessa pesquisa, as transcrições dessas entrevistas foram codificadas com a sigla TIL (tradutor/intérprete de Libras), (TIL 1 e TIL 2).

Considerando que os dois participantes dessa etapa são ouvintes, optou-se por utilizar como recurso tecnológico para otimizar a transcrição das respostas, o transcritor disponibilizado gratuitamente pelo *Youtube*. Para isso, os vídeos das duas entrevistas foram anexados na opção de visualização “não listado”, no canal da pesquisadora e, no momento da análise de dados, foi ativada a opção “mostrar transcrição” no próprio vídeo.

Para retomar os processos desenvolvidos nesta pesquisa, no quadro a seguir, estão demonstrados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Quadro 3: Detalhamento dos procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

<b>Coleta dos dados</b>		
<b>Procedimentos, estratégias e instrumentos de pesquisa</b>	<b>Sujeitos e/ou objetos de análise</b>	<b>Objetivos</b>
Análise documental: acessibilidade e formação acadêmico-profissional	Documentos do curso:  Projeto Institucional do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa; Plano de curso da formação DUA na prática; Cadernos formativos; Vídeos das Tertúlias formativas realizadas disponíveis no <i>Youtube</i> .	Analisar a formação acadêmico-profissional proposta pelo curso de aperfeiçoamento DUA na prática quanto à acessibilidade aos cursistas Surdos.
Entrevista semiestruturada: Mapeando barreiras	Cursistas Surdos	Mapear as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos em cursos de formação.
Entrevista semiestruturada: Identificando estratégias de apoio	Tradutores/intérpretes de Libras	Identificar quais são as estratégias encontradas e apoios estruturados para os cursistas Surdos e, assim, analisar se ocorre a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação, no curso de aperfeiçoamento DUA na prática.

Fonte: Autora (2025)

Após essa contextualização sobre os instrumentos para produção e coleta de dados, no tópico a seguir, será apresentada como foi realizada a análise dos dados.

### 3.3.3 Análise dos dados

Neste trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin em 1977, para proceder à análise dos dados coletados. O objetivo principal dessa técnica

consiste em oferecer subsídios para analisar o conteúdo de diferentes formas de comunicação, como por exemplo: textos, imagens, áudio e vídeos, portanto se enquadra no desenho metodológico desta pesquisa.

Encontra-se uma possível definição para o conceito dessa técnica em Bardin: “(...) a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens “(Bardin, 2016, p. 23). Nesse viés, observa-se que a análise de conteúdo encerra, em si, um conjunto de técnicas, as quais se adaptam a diversos instrumentos de coleta de dados. Além disso, essa técnica de análise poderá ser utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo quanto qualitativo, sendo que em pesquisas qualitativas o foco será sobre a interpretação mais contextualizada do conteúdo, objetivando identificar significados presentes nas comunicações.

Em relação às funções dessa técnica, Bardin (1977) aponta duas funções principais: heurística e administração da prova. Na função heurística, essa técnica enriquece a pesquisa exploratória e, na sua função de administração da prova, como o próprio nome sugere, espera-se a comprovação ou invalidação das hipóteses definidas inicialmente. As duas funções são complementares entre si e não há hierarquia entre as mesmas, sendo que essas funções podem, inclusive, unirem-se em uma só, principalmente quando o pesquisador se dedica em profundidade à investigação ou quando elege um determinado tipo de mensagem pouco explorada.

Em outra perspectiva, a análise de conteúdo consiste num tratamento da informação contida nas mensagens estudadas (Bardin, 1977). Entende-se, nesse viés, que a análise de conteúdo está para além da simples leitura e identificação dos itens elencados. Segundo a autora: “O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (...)” (Bardin, 1977, p. 38), ou seja, na intenção trazida pela mensagem.

Neste trabalho, foram analisados os conteúdos do Projeto Pedagógico do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa, os cadernos formativos do curso DUA na prática, bem como as *lives* formativas disponibilizadas no *Youtube*. Portanto, as comunicações analisadas foram textos e vídeos. Dito isso, cabe estabelecer uma breve diferenciação entre as técnicas de análise de conteúdo e análise de documentos para justificar a escolha pela primeira técnica. Nesse sentido, Bardin, argumenta:

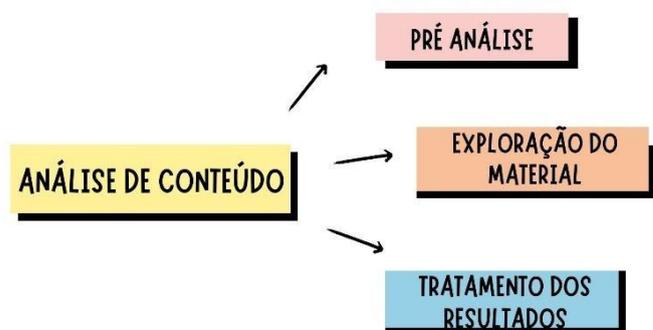
A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdos com mensagens (comunicação). A análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas de análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Conforme o excerto acima, a análise documental tem como foco a classificação e organização dos documentos, o pesquisador sistematiza o conteúdo, mas não se detém na exploração das intenções ou significados nele contidos. Assim sendo, o que se espera com a análise de conteúdo é justamente abordar as concepções inseridas nas comunicações selecionadas, ao invés de puramente decodificar os documentos analisados. Considera-se, portanto, que na análise de conteúdo é necessária uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, para que se possa identificar reflexões sobre realidades sociais, culturais ou psicológicas que não estejam explicitamente visíveis nos textos ou imagens. A intencionalidade (Bardin, 1977) é o ponto determinante para diferenciação entre as duas técnicas, pois é característica própria da análise de conteúdo, através da qual busca-se evidenciar possíveis reflexões sobre realidades sociais, culturais ou psicológicas que não estejam explicitamente visíveis nas comunicações analisadas.

Bardin (1977) definiu três etapas para a realização da análise de conteúdo:

Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme o esquema que pode ser observado na figura 8:

Figura 8: Etapas da Análise de conteúdo



Fonte: Autora (2025)

*Descrição da figura 8: Um retângulo amarelo à esquerda com contorno na cor preta, com a escrita análise de conteúdo; desse retângulo saem três setas da cor preta apontando para o lado direito, cada*

seta leva a um retângulo; no canto superior direito, um retângulo rosa com a escrita *pré - análise*, no centro um retângulo salmão com a escrita *exploração do material* e, no canto inferior direito, um retângulo azul com a escrita *tratamento dos resultados*. Fim da descrição.

A seguir, cada uma das três etapas de análise dos dados será apresentada.

Primeira etapa: *pré-análise* - nesta fase inicial, o pesquisador define os objetivos da análise, delimita o material a ser analisado e elabora um plano ou protocolo de análise, também decide sobre as categorias de análise, que são os temas ou conceitos-chave que serão usados para classificar o conteúdo. Neste momento, haverá o contato inicial com os documentos que serão submetidos à análise, o pesquisador traçará o plano de ação, o qual conterá procedimentos bem definidos, porém flexíveis (Hoffmann, 2013).

Segunda etapa: *exploração do material* - durante esta fase, o pesquisador examina o material de forma sistemática, aplicando as categorias de análise previamente definidas. Esse processo envolve a codificação do material, ou seja, a classificação do conteúdo em categorias relevantes. As categorias podem ser pré-definidas com base em teorias existentes ou podem emergir durante a análise, de acordo com os padrões encontrados nos dados (Bardin, 1977).

Conforme Hoffman (2013), essa fase deve obedecer aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Sendo assim, deve-se levar em consideração a organização precisa dos elementos analisados.

Terceira etapa: *tratamento dos resultados* - nesta etapa, os dados codificados são analisados quantitativamente e/ou qualitativamente, dependendo dos objetivos da pesquisa, nesse caso específico, o enfoque foi qualitativo. O pesquisador interpreta os resultados, tirando inferências sobre o significado do conteúdo analisado. A interpretação muitas vezes envolve identificar padrões, tendências e relações entre as categorias, bem como a elaboração de conclusões com base nos resultados encontrados.

Para análise dos dados neste estudo de caso, foram delimitadas três categorias *a priori*:

a) Formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade.

b) Barreiras e apoios à formação de professores Surdos considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem.

c) Prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo.

Retomando o processo da análise do conteúdo sistematizado por Bardin (1977), inicialmente foi realizada a reunião e organização dos materiais, através de uma pré-análise, buscando identificar as categorias: formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade, barreiras e apoios à formação de professores Surdos considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem e prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo.

Na sequência, foi realizada a exploração do material; nesta etapa os achados foram separados e enquadrados nas devidas categorias. Essa sistematização foi realizada utilizando-se três tabelas em um documento do word, na qual foi feita a demarcação por cores, sendo: cor vermelha para a primeira categoria, a cor azul para a segunda categoria e a cor amarela para a terceira categoria. O critério para a utilização dessas cores foi o contraste entre elas, possibilitando uma rápida localização no documento. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, os quais serão apresentados no capítulo seguinte.

## **4 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Conforme mencionado anteriormente, no tópico 3.3.1, denominado Análise documental: acessibilidade e formação acadêmico-profissional, num primeiro momento solicitou-se aos coordenadores do curso acesso aos documentos elencados previamente para análise, num segundo momento foram realizadas as entrevistas com os cursistas Surdos e com os dois tradutores/intérpretes de Libras.

Sendo assim, este capítulo está organizado da seguinte forma: no tópico 4.1, serão abordados os dados elencados na categoria Formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade; na sequência, no tópico 4.2, serão apresentados os dados elencados na categoria Barreiras e apoios à formação de professores Surdos, considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem e, por fim, no tópico 4.3, serão abordados os dados da categoria Prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo.

### **4.1 Formação acadêmico-profissional de professores na perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade.**

Certamente, a inclusão se caracteriza como um dos desafios que podem ser encontrados no cotidiano escolar, considerando que um dos objetivos do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa consiste em oferecer formação acadêmico-profissional na perspectiva inclusiva e dialógica para profissionais da educação (Brasil, 2022, p. 01). Considera-se relevante pontuar que a construção de uma formação acadêmico-profissional pautada na inclusão prescinde da remoção de barreiras e do desenvolvimento de planejamentos flexíveis.

Nesse contexto, selecionamos do Caderno formativo 1, o seguinte excerto: “(...) escolas são desafiadas a desenvolver um ensino de qualidade para TODOS e TODAS, exigindo que a acessibilidade seja a principal característica dos ambientes e salas de aula inclusivas” (Caderno Formativo 1, 2023, p. 14). Corroborando com essa afirmativa, encontramos o seguinte excerto no Caderno formativo 5, p. 09: “A acessibilidade está prevista em diversos dispositivos legais, sendo dever do Estado, da sociedade e da família assegurar sua efetivação”. Esse embasamento está

presente tanto no Projeto Institucional do Programa de Extensão (Brasil, 2022, p. 02), quanto no plano de curso (Brasil, 2023, p. 05), reforçando ainda mais a perspectiva do desenvolvimento de um trabalho focado na acessibilidade.

Contudo, sabe-se que o trabalho docente é árduo, exigente e demanda tempo de estudo na busca pela construção de uma formação acadêmico-profissional, nesse sentido, segundo o Plano de curso:

Embora diferentes dispositivos legais garantam o acesso à educação de todos e todas em todos os níveis de ensino, educar na diversidade, não constitui tarefa fácil, exige além de políticas e culturas inclusivas, a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade, pautadas no princípio da equidade e da inovação na educação (Brasil, 2023, p. 04).

O acesso à educação de todos e todas vai além do espaço físico da escola, necessita um ambiente verdadeiramente inclusivo que possibilite o desenvolvimento de uma educação na diversidade. Nesse sentido, faz-se necessária a promoção de formações que estabeleçam condições de aprendizado nas quais os profissionais da educação consigam se desenvolver de forma teórica e prática (Diniz-Pereira, 2011), principalmente quando o tema em questão é a perspectiva inclusiva com foco na acessibilidade.

É necessário observarmos que a acessibilidade (Brasil, 2015) está diretamente relacionada à existência de barreiras. Retomando Sasaki (2009), o conceito de barreiras diz respeito a qualquer entrave que possa impedir a plena participação de todas as pessoas, desde as barreiras físicas como as arquitetônicas, as programáticas, que se referem às normas e legislações, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e atitudinais. Nesse sentido, será necessária a implementação de estratégias de acessibilidade toda vez que alguma barreira for identificada em uma das áreas citadas acima, de forma que no ambiente escolar, os professores precisam estar atentos a sua prática docente visando identificar e reduzir possíveis barreiras.

Para que haja acessibilidade no sentido de reduzir ou remover as barreiras identificadas, os professores também precisam se deslocar da sua prática cotidiana. Nesse sentido:

Os (As) professores(as) também são desafiados a revisar suas práticas pedagógicas, primando por planejamentos flexíveis que atendam às diferenças: “Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola precisa recriar as práticas, mudar suas concepções, rever

seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (Caderno Formativo 1, 2023, p. 14).

Conforme o excerto apresentado, é necessário que a prática docente seja pautada no desenvolvimento de planejamentos flexíveis e inovadores e, para que isso ocorra, é necessário um deslocamento da prática cotidiana que, muitas vezes, personaliza o ensino para alguns alunos e causa uma sobrecarga de trabalho nos professores, pois exige o desenvolvimento de vários planejamentos para uma mesma turma, para uma perspectiva de um planejamento pensado para todos, considerando as diferenças dos alunos. Esse deslocamento requer uma profunda revisão dos métodos de planejamento, bem como da sua importância para o desenvolvimento de aulas que sejam experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, é importante lembrar que: “(...) a criação de experiências educativas que atendam à diversidade de aprendizagens, reconhecendo que as barreiras para aprendizagem são mais frequentemente encontradas no ambiente de ensino e não nos estudantes” (Caderno Formativo 6, 2023, p. 15). Sendo assim, desenvolver um planejamento inclusivo, com foco na acessibilidade, significa antecipar e eliminar barreiras desde o início, garantindo que todos os alunos, independente de suas habilidades ou dificuldades, possam participar ativamente e alcançar o sucesso (Caderno Formativo 6, 2023 p. 15).

Essa antecipação e eliminação de barreiras será possível a partir da construção do planejamento, conforme o plano de curso, pois o planejamento é um atributo do professor, pensar, desenvolver, aplicar e avaliar os recursos e materiais didáticos que estão sendo propostos (Brasil, 2022, p. 02).

Concorda-se com os excertos acima, uma vez que a deficiência em si não constitui barreira à aprendizagem, sendo assim, cabe ao professor, enquanto profissional, assumir sua posição e buscar reduzir ou remover as barreiras que possam ser enfrentadas pelos alunos, desde as barreiras mais evidentes como as físicas e estruturais até as menos visíveis, como as barreiras metodológicas e atitudinais. Esse posicionamento profissional parte da análise da sua prática, buscando novos métodos de planejamento, partindo da premissa de que cada estudante precisa ter sua individualidade considerada, atuando, dessa forma, na construção da sua formação acadêmico-profissional com foco na acessibilidade.

Em relação ao processo de construção acadêmico-profissional, retoma-se Tardif (2008), quando argumenta que uma formação de professores consiste sempre numa coformação, ou seja, os formandos terão sua parcela de participação ativa e responsabilidade nessa construção. Nessa perspectiva, durante a entrevista, quando questionados sobre quais as razões que influenciaram na decisão em participar do curso DUA na prática, os cursistas Surdos responderam:

*Eu fui pesquisar achei o tema interessante e que contribuía muito na minha prática enquanto professora (Cursista 1, entrevista, 2024).*

*Primeiro porque é o tema o próprio tema é muito interessante eu não tinha aprofundamento do que era um desenho Universal da aprendizagem só tinha conhecido rápido, pouco, num curso de pós-graduação que eu fiz na UFRJ, então despertou muito meu interesse, e então eu tive essa essa curiosidade, me aprofundar mais e saber como trabalhar, como integrar no dia a dia o Desenho Universal da aprendizagem (Cursista 2, entrevista 2024).*

*Escolhi porque é importante conhecer mais pra ajudar mais pessoas, participar melhor da sala, ajudar na interação... (Cursista 3, entrevista, 2024).*

*Eu escolho curso da área da inclusão, importante sempre desenvolver empatia, inclusão e compartilhar informações (Cursista 4, entrevista, 2024).*

A partir das respostas obtidas, pode-se concluir que os cursistas Surdos corroboram com o argumento apontado por Tardif (2008), quando defende que o professor tem participação ativa na sua formação, evidenciando também uma atitude proativa por parte dos cursistas, que assumiram o protagonismo da sua trajetória formativa. Percebe-se, em todas as respostas, o interesse pela temática da inclusão e do DUA, bem como a necessidade da formação acadêmico-profissional para o aperfeiçoamento da prática profissional.

Observa-se, pela resposta do Cursista 2, quando menciona conhecimentos prévios em relação ao DUA devido à realização de uma pós-graduação, que a escolha pela realização do curso não se deu de forma aleatória, mas como sequência e aprofundamento do aprendizado prévio.

Destaca-se, das respostas dos Cursistas 3 e 4, o interesse em construir conhecimentos para melhorar o trabalho em sala de aula, interagindo mais com os estudantes e compartilhando informações com os colegas, ou seja, buscando a formação acadêmico-profissional como estratégia para o aperfeiçoamento da atuação profissional aliando teoria e prática.

Quando questionados durante a entrevista, se essa foi a primeira participação num curso promovido pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas

do Pampa, como souberam da realização do curso e de quantos cursos já haviam participado, foi possível comprovar que pelo menos três dos cursistas entrevistados já participaram de pelo menos dois cursos promovidos pelo Programa de Extensão, sendo que um deles participou de todos os cursos promovidos. O que demonstra que os cursistas já possuem experiência nas formações promovidas pelo Programa, sendo que a participação em pelo menos dois cursos, ou a totalidade dos cursos ofertados, indica que há um interesse na proposta formativa. Pode-se evidenciar também que há um engajamento na realização contínua das formações, a partir da relevância e qualidade encontradas durante os cursos.

Além disso, três dos quatro cursistas participantes desta pesquisa responderam que receberam a informação sobre a realização do curso DUA na prática pelo mesmo canal de informação, pois os três já haviam participado anteriormente de um outro curso promovido pelo Programa de extensão e são membros de um grupo de *WhatsApp* em comum, conforme pode ser evidenciado nos excertos abaixo:

*Fiquei sabendo porque eu estava concluindo um outro curso e tem grupo de aviso (Cursista 2, entrevista 2024).*

*Foi o aviso no grupo, do curso anterior, achei continuar estudando. (Cursista 3, entrevista 2024).*

*Eu já sabia, vi aviso Whats no grupo, professora sempre avisa, informação sempre importante (Cursista 4, entrevista 2024).*

Sendo assim, somente um dos cursistas respondeu que foi informado por um meio de comunicação diferente, demonstrando que o grupo de *WhatsApp* utilizado nas formações funciona como um canal de divulgação de informações, motivação e engajamento permanente na construção da formação acadêmico-profissional disponibilizada.

Destaca-se ainda, desse bloco de perguntas, que três cursistas afirmaram que participarão do próximo curso, o qual estava com as inscrições abertas quando foi realizada essa entrevista, o que mais uma vez demonstra uma avaliação positiva por parte dos cursistas Surdos, pois com a implementação das turmas bilíngues, há a garantia de um espaço acolhedor e com acessibilidade comunicacional, estimulando dessa forma a permanência dos cursistas Surdos.

Sabe-se que a construção de uma formação acadêmico-profissional não constitui tarefa fácil, conforme apontado por Cunha (2010), para que isso ocorra, são necessárias singulares condições de trabalho, o que sabemos, nem sempre é

realidade. Muitas vezes o trabalho do professor esbarra em questões burocráticas como a exigência de se seguir uma grade curricular, neste caso:

(...) para poder materializar as práticas do ensino inclusivo é preciso que ocorra alguma forma de reorganização do currículo escolar, visando torná-lo mais aberto e flexível. Nesse sentido, os autores destacam que uma das ferramentas que demonstram a plenitude para um desenvolvimento da educação inclusiva é o que denominamos de diferenciação curricular, (Caderno Formativo 2, 2023, p. 18).

Os dados revelam que, embora recaia sobre o professor a necessidade da busca por formação e novas estratégias metodológicas, a instituição precisa cumprir sua parte, pois o professor isoladamente não consegue interferir na modificação de uma diferenciação curricular por exemplo. Para isso, é imprescindível a participação da instituição através da gestão escolar bem como da mantenedora, promovendo num trabalho articulado, os recortes necessários para a implementação de uma educação inclusiva. Conforme Mantoan (2003, p. 35), o projeto político pedagógico seria o documento central nesse processo, porém a autora destaca a importância da elaboração de um documento que demonstre em profundidade a realidade da escola, pois afirma que, sem os conhecimentos levantados nesse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado (Mantoan, 2003, p. 36).

Sabe-se que a perspectiva inclusiva apresenta desafios na busca por estratégias de ensino, e muitas vezes espera-se um plano ou receita para aplicação na sala de aula, contudo no Caderno Formativo 2 encontramos o seguinte excerto: “(...) não existe fórmula pronta para sua aplicação, mas sim, um conjunto de estratégias que podem ser empregadas para transpor barreiras existentes à aprendizagem” (Caderno Formativo 2, 2023, p. 18). Pode-se dizer que a intencionalidade desse excerto é de conscientizar os professores de que a prática inclusiva exige um olhar atento para conhecer o estudante e identificar barreiras, além de que se constitui como um processo em constante construção, no qual não se recomenda a utilização de estratégias utilizadas em outros contextos, portanto não há roteiro pré-definido ou passo a passo estruturado de como atender a diversidade de todas as pessoas do mesmo modo, tempo e forma.

Sendo assim, esse conjunto de estratégias vai depender da realidade encontrada por cada professor na sua sala de aula e das necessidades de cada estudante. Os formadores do curso DUA na prática reforçam que não há “receita

pronta” para ser aplicada, mas sim há a necessidade de assumir um compromisso com a perspectiva inclusiva de ensino. Compromisso que é ratificado pelos tradutores/intérpretes de Libras, durante a entrevista realizada, quando questionados sobre a dinâmica e organização do curso em relação à acessibilidade, como pode ser observado através das respostas obtidas:

*(...) é um curso de acessibilidade então você você tem que ser exemplo (...) por exemplo no curso a gente tenta o máximo possível não ter barreiras tem uma audiodescritor tem um intérprete de Libras tem tudo isso, mas é passado de uma forma de linguagem simples é passado mais explicativo até a própria reunião de quinta é para isso né, vocês têm dúvida e aí isso é uma forma também de você romper barreiras porque nem todos os alunos têm um domínio né (...)* (TIL 1, entrevista, 2024) .

A partir da resposta do TIL 1, pode-se perceber que a acessibilidade é abordada de forma integral e intencional durante a realização do curso, desde o momento de preparação dos tutores nas reuniões semanais, utilizando-se linguagem simples até mesmo com esse grupo, o qual, teoricamente, é composto por profissionais que dominem os conceitos discutidos, o que evidencia o compromisso em garantir que o maior número de pessoas consigam compreender os conteúdos de forma eficaz, estimulando dessa forma a participação e o engajamento com a inclusão.

Nesse sentido, corroborando com o posicionamento do TIL 1, obteve-se a resposta do TIL 2:

*(...) é um curso bastante inclusivo eu penso que nós temos serviços de acessibilidade que outros cursos não tem né, como audiodescrição como os materiais escritos os materiais audiovisuais com Libras material com legendagem material com audiodescrição então eu acredito que a acessibilidade de forma geral ela ocorre muito bem ela tem né, há participação até de pessoas com deficiência na elaboração e na discussão desses contextos então ao meu ver ela ocorre de maneira eficiente (...)* (TIL 2, entrevista, 2024).

Evidencia-se, na resposta do TIL 2, uma avaliação positiva em relação à acessibilidade oferecida durante o curso, o que pode ser comprovado a partir da citação de que outros cursos semelhantes não dispõem dos recursos de acessibilidade utilizados no curso DUA na prática, conforme foi relacionado na resposta: audiodescrição, material escrito, materiais audiovisuais com Libras, material com legendagem, além da participação de pessoas com deficiência na elaboração e discussão dos materiais, o que revela uma abordagem colaborativa, na qual a acessibilidade é entendida como um processo de construção e participação contínuos

onde todos tem voz, dentro da perspectiva “Nada Sobre Nós Sem Nós” (Sasaki, 2007).

Destaca-se também, dessas duas respostas, o conceito de “tertúlia” sendo demonstrado na prática, pois os dois profissionais tradutores/intérpretes de Libras se apresentam como participantes ativos no desenvolvimento da formação acadêmico-profissional proposta, e não somente como profissionais que facilitam a comunicação com os cursistas Surdos, eles reconhecem o caráter colaborativo e a importância da sua participação nesse processo.

Além disso, a exigência em ser “exemplo” expressa na resposta do TIL 1, quando o assunto é acessibilidade, revela o compromisso em vincular teoria e prática na busca pela efetivação de uma formação acadêmico-profissional inclusiva.

Nesse sentido, pode-se evidenciar, durante a realização das *lives*, o posicionamento dos professores formadores sempre coerente com a teoria proposta nos cadernos formativos, pois é possível observar que a acessibilidade é de fato um compromisso que está no centro das ações do Programa de Extensão.

Isso pode ser comprovado facilmente, pois as *lives* foram estruturadas de forma a reduzir as barreiras identificadas previamente, sendo que em todas as gravações, é possível observar a implementação das seguintes estratégias de acessibilidade:

1) audiodescrição das imagens de abertura: antes do começo da transmissão propriamente dita, o profissional audiodescritor realiza a audiodescrição das imagens utilizadas na abertura, bem como o aviso sobre o tempo de espera para o começo da mesma;

2) audiodescrição dos professores formadores e dos profissionais tradutores/intérpretes de Libras: após o aviso sobre o começo da *live*, é realizada a audiodescrição de todos os participantes. Nesse momento, todos os participantes ficam em tela e é realizado, também, um comunicado em Libras sobre a realização da audiodescrição;

Nesse contexto, a realização da audiodescrição das imagens e dos participantes das *lives* tem como objetivo transformar elementos visuais em informações auditivas, contribuindo para que pessoas com deficiência visual possam compreender o conteúdo que está sendo exibido, bem como apresentar os participantes, permitindo que os cursistas se identifiquem com os formadores.

3) Tradução e Interpretação em Libras: durante a realização das *lives*, os dois tradutores/intérpretes de Libras se revezam, entrando e saindo da *live* a cada vinte minutos, utilizam roupa de cor escura e neutra para contrastar com o fundo verde, facilitando a visualização da comunicação. Cabe destacar que são realizados ensaios antes da realização das *lives*, dos quais participam os dois tradutores/intérpretes de Libras juntamente com a equipe de formadores.

A utilização da janela de Libras é essencial para a participação dos cursistas Surdos sinalizantes, de forma que o revezamento entre os dois profissionais, bem como o ensaio prévio, assegura a qualidade técnica do serviço disponibilizado.

4) Interação pelo *chat* bilíngue: durante a realização das *lives*, os cursistas puderam interagir com os tutores e professores formadores através do *chat*, tanto em português, quanto em Libras através de um *link* exclusivo que direcionava para os intérpretes.

A implementação da estratégia de interação pelo *chat* bilíngue, aproxima os cursistas dos professores formadores, e se apresenta como uma possibilidade adicional de comunicação, especialmente para deficientes auditivos, surdos oralizados ou Surdos sinalizantes, além disso, reforça a sistemática das “Tertúlias”, promovendo momentos interativos, nos quais há a possibilidade de sanar dúvidas e fazer contribuições com o que está sendo discutido. Sendo assim, pode-se considerar que as *lives* do curso DUA na prática, se constituíram como momentos de construção de conhecimento dialógico (Vasconcellos, 1992).

5) Legendas em português: durante a realização das *lives*, os principais comentários e avisos foram inseridos em língua portuguesa em tela, além disso, após a disponibilização da gravação, há a possibilidade de assistir à gravação com a legenda em português, utilizando o sistema de criação de legendas do *Youtube*.

A utilização de legendas, assim como as demais estratégias de acessibilidade implementadas, têm como objetivo tornar a participação na *live* o mais acessível possível, sendo que nesse caso, através das legendas, as principais informações puderam ser acessadas por todos os cursistas.

Considera-se que a realização das *lives*, seguindo essa estruturação, além de garantir a participação do maior número de cursistas, pode ser entendida também como um roteiro sistematizado para implementação de estratégias de acessibilidade, em cursos de formação, considerando a construção de uma formação acadêmico-profissional com foco na acessibilidade.

Concorda-se com Diniz-Pereira (2011, p. 215), quando argumenta que é necessário entender o processo formativo de professores a partir do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, conforme demonstrado com a realização do curso DUA na prática, no qual pode-se observar a coerência entre a teoria apresentada nos cadernos formativos e discutida durante as *lives*.

É nessa relação entre teoria e prática que, por vezes, não temos a dimensão de começo e fim, que se encontra o sentido de “formação em movimento” apontado por Cunha (2010).

Nesse sentido, destaca-se da *Live 1*:

*(...) quando nós falamos de uma educação inclusiva para todos os alunos o recurso didático ele é fundamental tá ele é ótimo para esse processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos tá fundamental, porém pessoal a gente não pode se esquecer que para alguns alunos esse recurso é essencial sem esse recurso o aluno não poderia reconhecer o conteúdo expressar a aprendizagem ou até mesmo participar da aula então o recurso didático assume uma função extremamente importante (...)*

Sem dúvidas, a produção de recursos didáticos faz parte da rotina dos professores, mesmo que, na maioria das vezes, não seja utilizada a terminologia mais adequada para denominar os materiais construídos. No entanto, quando o assunto é inclusão, concorda-se com o excerto acima, quando argumenta que o recurso didático assume um papel essencial, pois além de contribuir significativamente para a construção do aprendizado, apresenta-se, muitas vezes, como condição para que o estudante acesse a informação, consiga participar e se expressar ativamente, atingindo assim o objetivo da educação inclusiva.

Sendo assim, destaca-se da *live 2*: “(...) inclusão escolar hoje ela é um ponto importantíssimo e que deve ser sempre levado em consideração nas nossas práticas educacionais. “

O excerto acima reforça que a inclusão é indiscutível na prática educacional, o que remete a um dos objetivos propostos pelo curso, conforme pode ser evidenciado durante a explanação da coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, durante a *live 6*:

*(...) construindo conceitos diretrizes e principalmente práticas capazes de auxiliar nossos cursistas que são professores da educação básica em sua grande maioria (...) (...) na elaboração de aulas e aprendizagens significativas e acessíveis em que todos os sujeitos estejam envolvidos e participem ativamente aprendendo e se desenvolvendo, ferramentas para o desenvolvimento de uma educação pensada e executada para todos (...)*

Nessa fala, evidencia-se o propósito de promover uma formação acadêmico-profissional para professores da educação básica, através da articulação entre teoria e prática. O excerto revela, também, o compromisso do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa com a mudança de paradigma na prática educacional, objetivando que os cursistas compreendam a necessidade da elaboração de aulas significativas e acessíveis, bem como a seleção e produção de recursos pedagógicos dentro da perspectiva da educação para todos.

Em relação às práticas educacionais, Cunha (2010, p. 22) argumenta que essa expertise envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados, corroborando com o que foi proposto durante a realização do curso DUA na prática. A prática educacional é formada por um conjunto de competências e habilidades teóricas e práticas, para além do domínio de determinado objeto de conhecimento, é um exercício constante que exige do professor certa sensibilidade e flexibilidade para perceber as necessidades dos estudantes e buscar os recursos mais adequados para suprir essa necessidade. Em síntese, é um processo constante.

Nesse sentido, destaca-se do caderno formativo 3 o seguinte excerto:

Lembramos que o processo de aperfeiçoamento é contínuo e encorajamos você a continuar a explorar novas ideias, pesquisas e abordagens que possam contribuir ainda mais para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e acessíveis. O desafio de transformar a educação em um espaço onde todos possam aprender e prosperar é constante, mas com nosso comprometimento e dedicação, estamos caminhando na direção certa (Caderno Formativo 3, 2023, p. 23-24).

Destaca-se, a partir do excerto acima, o cuidado em motivar os cursistas a persistirem no seu processo formativo, apesar dos desafios que se apresentam no cotidiano escolar. O texto incentiva os professores a buscarem e utilizarem novas estratégias para a promoção de ambientes educacionais inclusivos, onde todos os estudantes, independente da sua condição, consigam se desenvolver. É possível observar também nesse excerto que, além da motivação e perseverança no processo formativo, o texto demonstra certo “acolhimento” aos professores, quando enfatiza que, com nosso comprometimento e dedicação, estamos caminhando na direção certa.

Dito isso, no próximo tópico serão abordados os resultados encontrados referente à segunda categoria de análise, a qual diz respeito às barreiras e apoios à

formação de professores Surdos, considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem.

#### **4.2 Barreiras e apoios à formação de professores Surdos considerando múltiplas formas de ensino e aprendizagem**

Sabe-se, conforme já foi mencionado anteriormente nesta pesquisa, que há uma inter-relação entre barreiras e acessibilidade, por sua vez, para remover determinada barreira é necessária a implementação de alguma estratégia ou apoio de acessibilidade, (Brasil, 2015). Nesse sentido, durante a realização das entrevistas com os cursistas Surdos, quando questionados sobre como foi identificada a surdez, as respostas obtidas foram as seguintes:

*Nasci ouvinte, mas não sei quanto ouvia, a gente não procurava muito recurso, foi só depois que eu notei que não ouvia mais, daí me revoltei. Na adolescência (Cursista 1, entrevista, 2024).*

Destaca-se, da resposta do Cursista 1, a revolta apontada quando foi identificada a surdez na adolescência, sendo que, neste caso, conclui-se que até o momento da identificação da surdez, foram utilizadas estratégias comunicacionais pelo Cursista 1, para que a surdez não fosse identificada prontamente. Na sequência, segue um excerto da resposta do Cursista 2.

*Eu nasci com a audição normal e aí quando eu tinha 8 meses de idade, eu tive a meningite que fiquei muito mal, quase morri. Mas foi só com 5 anos que minha família percebeu que eu não escutava. Eu fui atender o telefone e a minha mãe era minha mãe do outro lado da linha e eu disse eu não tô ouvindo nada e a minha irmã pegou no telefone e a minha mãe falou: não passa de novo para ela e foi aí que descobriram que eu não estava ouvindo (Cursista 2, entrevista, 2024).*

Através da resposta do Cursista 2, emerge o fato da identificação da surdez aos cinco anos de idade, sendo a identificação mais precoce entre os participantes da pesquisa. Abaixo, segue a resposta do Cursista 3.

*Fiquei surda, tive uma gripe muito forte e meus pais demoraram pra perceber que eu não escutava mais, na adolescência, faço leitura labial muito bem, sentia vergonha de dizer que não escutava, então as pessoas reclamam de repetir (Cursista 3, entrevista, 2024).*

Com o excerto da resposta obtida na entrevista do Cursista 3, evidencia-se o sentimento de vergonha ao dizer que não escutava, assim como na resposta do

Cursista 1, a identificação da surdez na adolescência acarreta uma série de dificuldades em lidar com essa condição numa fase da vida que, por si, já carrega muitos desafios. Abaixo, segue a resposta do Cursista 4.

*Eu nasci surdo, o que aconteceu foi que meu pai e minha mãe são primos foi a explicação do médico, mas eu só descobri surdo com 11 anos, antes pensava tudo normal, então pedi pro meu pai pra ir no médico, eles nunca me levaram antes (Cursista 4, entrevista, 2024).*

Por fim, na resposta do Cursista 4, destaca-se que o mesmo teve consciência da própria surdez aos onze anos de idade, pois ele afirma que nasceu surdo, contudo, reitera que, aos onze anos, pediu para buscar ajuda médica, porque “se descobriu Surdo.” A partir dessa resposta, pode-se concluir que esse momento foi o marco para o começo do processo de construção da identidade surda do Cursista 4, retomando Rosa in Perlin e Stumpf (2018), a identidade é uma construção social, fruto das escolhas pessoais e das trocas entre os pares.

Os dados revelam, a partir das respostas obtidas, que embora apenas um dos entrevistados tenha respondido que nasceu surdo, todos os demais participantes alegam que a surdez foi identificada tardiamente, ou então reconhecida pela família a partir de certo acontecimento, apontando um padrão comum entre eles. Essa identificação tardia da surdez pode ter causado atrasos no desenvolvimento educacional dos cursistas, além de prejuízos em outras áreas da vida, envolvendo questões emocionais e psicológicas.

Pode-se destacar alguns pontos críticos que ficaram evidentes nas respostas obtidas, conforme segue:

- O esforço realizado pelos cursistas Surdos no sentido de estabelecer comunicação nos diversos ambientes frequentados antes da identificação da surdez;
- A negação das famílias em relação à surdez;
- Os sentimentos de revolta, vergonha e espanto diante da identificação da surdez.

Todos esses pontos são comuns em realidades ouvintes, as quais consideram a surdez na perspectiva do modelo biomédico, pautando a deficiência como uma incapacidade biológica, buscando-se a cura através da oralização. Nesse sentido, pode-se considerar que as primeiras barreiras são enfrentadas dentro da própria família, podendo variar em intensidade e tempo de duração.

Segundo Gesser (2009, p. 63), ver a surdez como um problema está diretamente relacionado à visão patológica. Sendo assim, nesta pesquisa entende-se a surdez a partir da perspectiva da diferença linguística, dentro da concepção social da deficiência, a qual aponta a deficiência como um fenômeno da interação social, sendo que, nessa perspectiva, a intervenção para a normalização deve ser feita na sociedade através da implementação de estratégias de acessibilidade e não no indivíduo, conforme apontado no modelo biomédico (França, 2013).

No decorrer da entrevista, quando foram questionados sobre as barreiras enfrentadas durante a realização de cursos de formação acadêmico-profissional, de modo geral, todos os cursistas afirmaram que já enfrentaram algum tipo de barreira, em maior ou menor proporção, conforme pode ser verificado nas respostas a seguir:

*A principal é difícil entender, só leitura labial perde muita informação, quando não tem acessibilidade, e também as pessoas reclamando se não entendi. Nunca tive apoio, desisti já em curso. Tenho depressão e ansiedade também, então às vezes, não consigo acompanhar, depende (Cursista 1, entrevista, 2024).*

A partir dessa resposta, fica evidente a barreira comunicacional, pois o Cursista 1, cita a dificuldade em entender a informação utilizando somente a leitura labial e a falta de acessibilidade para garantir a participação. Além disso, percebe-se também a ocorrência de barreiras metodológicas, reveladas pela falta de apoio e a desistência de cursos em razão disso. Por fim, nessa resposta, pode-se destacar a ocorrência de barreiras atitudinais, a partir do relato de que algumas pessoas reclamam quando o Cursista 1 não entende a informação.

*O que mais doeu, foi dizerem que eu não poderia ser professora. Surda não pode. Isso marcou. Mas com persistência, sempre, consegui. Nem sempre entendo tudo, leitura e texto então, bem difícil, sempre muito atenta, ou perde a informação (Cursista 2, entrevista, 2024).*

Nessa resposta, destaca-se inicialmente a ocorrência de barreiras atitudinais, evidenciada pela negação ao direito de cursar uma licenciatura em função da surdez. Assim como na resposta do Cursista 1, nessa resposta também ficam evidentes as barreiras comunicacionais e metodológicas, apontadas pela falta de acessibilidade e perda de informações e pela dificuldade em realizar leituras e produção textual.

*Sempre me senti muito excluída, sempre sozinha pra tentar entender, percebia pessoas falando mal de mim, rindo, colegas até. Mas é direito, a inclusão, intérprete, mesmo com legenda. Sempre precisa intérprete, mas falam que se tem legenda não precisa... (Cursista 3, entrevista, 2024).*

Os dados destacados dessa resposta revelam a ocorrência de barreiras atitudinais, as quais podem ser percebidas no relato de exclusão, pessoas fazendo comentários maldosos e rindo do Cursista 3. Assim como nas respostas anteriores, as barreiras metodológicas e comunicacionais são evidenciadas pela necessidade de ficar sempre sozinha para tentar entender a informação e pela falta de intérprete.

*Sempre muito difícil, desde criança, sempre barreira. Comunicacional é a principal. Nem sempre teve intérprete, aqui na minha cidade só agora, depois de muita luta. Sempre fico nervoso, como vou participar? Também Português, leitura e escrita, minha nossa! (Cursista 4, entrevista, 2024).*

O Cursista 4 aponta a barreira comunicacional como a principal barreira enfrentada, revelando que nem sempre contou com a presença de intérpretes. Percebe-se, a partir dessa resposta, a barreira metodológica evidenciada pela dificuldade da leitura e escrita em português e, por fim, evidenciam-se barreiras atitudinais apontadas na dificuldade de participar de formações em função das barreiras enfrentadas.

A partir da análise das respostas obtidas, foi possível elencar as principais barreiras identificadas pelos cursistas durante sua participação em cursos de formação, sendo: barreira comunicacional, barreira metodológica e barreira atitudinal.

Os dados revelam que a barreira comunicacional se apresenta como um ponto crucial no processo de formação acadêmico-profissional de professores Surdos, pode-se observar que muitas vezes não há a devida acessibilidade comunicacional com a presença de intérpretes, ou então, a acessibilidade é reduzida à disponibilização de legendas, ficando a cargo do próprio estudante Surdo a implementação de estratégias, como a leitura labial, para conseguir participar da formação, o que confere uma perda considerável no acesso à informação, gerando grandes prejuízos na construção do aprendizado.

Embora a barreira comunicacional seja apontada como um ponto crucial, essa não é a única identificada, evidencia-se também a ocorrência da barreira metodológica, que embora não esteja explícita nas respostas, pode ser identificada a partir dos excertos: Nunca tive apoio (Cursista 1, entrevista, 2024), sempre muito atenta ou perde a informação (Cursista 2, entrevista, 2024), sempre sozinha pra tentar entender (Cursista 3, entrevista, 2024) e Sempre fico nervoso, como vou participar? (Cursista 4, entrevista, 2024).

Segundo Sasaki (2009), a barreira metodológica está relacionada a entraves na aprendizagem. Nesse sentido, a partir dos recortes acima, é possível deduzir que não houve implementação de estratégias de acessibilidade para que os cursistas Surdos pudessem construir conhecimento, outrossim, destaca-se que a trajetória formativa imbuída pelas barreiras enfrentadas gera, nos Surdos, insegurança em relação à participação em cursos de formação.

Além das duas barreiras já citadas, observa-se também a ocorrência de algumas barreiras atitudinais nas respostas dos participantes, como por exemplo: (...) e também as pessoas reclamando se não entendi (Cursista 1, entrevista, 2024), (...) O que mais doeu, foi dizerem que eu não poderia ser professora. Surda não pode. (Cursista 2, entrevista, 2024), (...) Sempre me senti muito excluída, percebia pessoas falando mal de mim, rindo, colegas até (Cursista 3, entrevista, 2024) e Sempre muito difícil, desde criança, sempre barreira (Cursista 4, entrevista, 2024).

Conforme aponta Sasaki (2009), as barreiras atitudinais não aparecem isoladas, mas normalmente em conjunto com outra. O enfrentamento dessas barreiras revela que os cursistas Surdos precisam de muita resiliência para conseguir acessar e permanecer em determinados ambientes formativos, de forma que, com o passar do tempo, a permanência em ambientes hostis pode causar o adoecimento desses cursistas, conforme pode ser comprovado a partir da resposta do Cursista 1: Tenho depressão e ansiedade também, então às vezes, não consigo acompanhar, depende (Cursista 1, entrevista, 2024).

As respostas obtidas a partir das entrevistas junto aos quatro cursistas Surdos revelam situações cotidianas que, embora sejam semelhantes, ocorreram em diferentes estados do país, demonstrando que, embora o Brasil seja um país de proporções continentais, as barreiras enfrentadas pelos Surdos durante seu processo formativo se repetem independentemente do local onde residam.

Essas barreiras, quando sobrepostas, geram um desgaste pessoal, levando muitas vezes, inclusive, à desistência da realização de cursos ou formações, como revelado na resposta do Cursista 1: Nunca tive apoio, desisti já em curso (Cursista 1, entrevista, 2024). Pode-se deduzir, a partir desse recorte, que a falta de implementação de estratégias de acessibilidade para redução ou remoção das barreiras, bem como a falta de acolhimento das necessidades dos cursistas Surdos leve à desistência da participação em cursos de formação.

Conforme pode ser evidenciado, a barreira comunicacional é uma das barreiras recorrentes durante a trajetória formativa de estudantes Surdos, é também a mais fácil de ser identificada e considera-se que, com a presença do tradutor/intérprete de Libras devidamente qualificados, essa barreira seja removida ou pelo menos reduzida. Além disso, quando aliada à utilização de legendas e recursos visuais, a construção de conhecimento ocorre de forma mais significativa.

Sendo assim, destaca-se a comprovação da formação e experiência utilizadas como critérios de seleção dos profissionais atuantes no curso DUA na prática. Conforme o edital de contratação de secretário (a), tradutor(a) e intérprete de Libras, design digital e educacional, audiodescritor(a), revisor(a) de Língua Portuguesa, comunicador(a) social e editor(a) de vídeos nº 233/2023 (Brasil, 2023), os profissionais contratados, além de cumprir a carga horária de trabalho, deveriam comprovar os requisitos de formação específica na área, bem como experiência profissional, tanto na área pretendida quanto no desenvolvimento de atividades para a educação a distância ou ensino remoto com foco na formação de professores.

Nesse sentido, Gesser (2009) argumenta sobre o direito linguístico do Surdo de ser atendido na sua língua materna, nos diferentes espaços e ambientes em que participa, assim como nos diferentes níveis de ensino. Nesta pesquisa, concorda-se com esse argumento e destaca-se, ainda, o cuidado em selecionar profissionais com ampla formação acadêmica e vasta experiência na área, revelando, assim, o compromisso com a qualidade técnica dos trabalhos de tradução/interpretação em Libras.

Em outro momento da entrevista, os cursistas Surdos foram questionados sobre quais estratégias utilizadas por eles quando identificam uma barreira, sendo que as respostas foram unânimes no sentido de que, via de regra, o próprio Surdo precisa buscar alternativas e estratégias para adaptação e participação nos diferentes espaços. Na resposta do Cursista 4, encontramos o relato de mudança de cidade para continuação dos estudos, conforme pode ser comprovado pelo excerto: Cresci e estudei sem intérprete, difícil. Fui morar longe de casa 7h de viagem, tinha intérprete, maravilhoso aprender (Cursista 4, entrevista, 2024). Essa resposta demonstra a fragilidade das cidades do interior no que diz respeito à acessibilidade comunicacional em Libras.

As estratégias utilizadas são diversas, desde a utilização de leitura labial, recursos visuais, ferramentas tecnológicas como sistemas transcritores, conforme mencionado nas respostas: Leitura labial é bom se é presencial, também importante a imagem ajuda muito, agora tem novo recurso de transcrição de conversa, funciona (Cursista 1, entrevista, 2024). Sempre tento leitura labial, se não tem intérprete perde informação, só marca a presença mesmo (Cursista 1, entrevista, 2024).

Pode-se concluir, a partir das respostas obtidas, que a utilização de imagens contribui para a construção do aprendizado, assim como a realização da leitura labial, a qual consiste na interpretação visual da informação através da decodificação do movimento dos lábios e das expressões (Dell Aringa, 2007). Outro ponto interessante apontado diz respeito à utilização de recursos tecnológicos para transcrição de mensagens. Os transcritores são ferramentas que convertem uma mensagem oral em texto, possibilitando dessa forma a leitura da mesma<sup>14</sup>.

Os transcritores têm sido amplamente utilizados pelos Surdos, principalmente para acesso a áudios enviados em grupos de *WhatsApp*, uma prática comum entre ouvintes, contudo, quando há a participação de Surdos, a mensagem enviada através de áudios não será acessada, ou então, será necessária a utilização de recursos de transcrição, sendo que o envio de áudios se configura como uma barreira.

Observa-se também, a partir dos excertos acima, a dura realidade da falta de profissionais tradutores/intérpretes de Libras, o que muitas vezes faz com que os Surdos somente assinem a presença, mas não acessem a informação disponibilizada.

O Cursista 3, por sua vez, relata que sempre opta por sentar bem à frente e evita conversar com os colegas sempre que a formação é na modalidade presencial, conforme pode ser evidenciado no recorte: Sempre sozinha, fico na frente olhando bem (Cursista 3, entrevista, 2024). Essa atitude revela que muitas vezes é necessário que os cursistas Surdos se isolem na tentativa de acompanhar minimamente a formação, o que faz com que percam a experiência de troca com seus pares.

Por fim, o Cursista 4 relata que precisou exigir o cumprimento da legislação na garantia da participação de profissionais intérpretes de Libras: Já fui justiça pedir intérprete, é direito (Cursista 4, entrevista, 2024). Em casos mais difíceis de serem resolvidos, a legislação pode ser um recurso para a garantia dos direitos de

---

<sup>14</sup> Ferramentas de transcrição. Disponível em: <https://mwpt.com.br/7-ferramentas-de-transcricao-de-audio-para-tomar-seu-conteudo-acessivel/>

acessibilidade, conforme a situação revelada pelo Cursista 4, que já recorreu à justiça para ter a acessibilidade comunicacional garantida. Sendo assim, quando o Estado não assegura a acessibilidade comunicacional com a presença de tradutores/intérpretes de Libras, não resta outra saída que não seja a judicialização, para que dessa forma a legislação seja cumprida.

A partir da análise das respostas obtidas, pode-se perceber que são diversas as estratégias utilizadas pelos próprios cursistas Surdos, no sentido de remover as barreiras enfrentadas, algumas já conhecidas como a leitura labial e outras mais recentes, como a utilização de transcritores. Além disso, a opção por se isolar dos colegas na tentativa de acessar a informação revela o comprometimento dos cursistas com a sua formação, inclusive buscando estratégias para remoção de barreiras, o que demonstra a fragilidade das formações disponibilizadas no que diz respeito à acessibilidade.

Entende-se que o dever de garantir a acessibilidade para participação de todos os cursistas é de quem oferece a formação, sendo que toda vez que o próprio cursista precisa encontrar estratégias para remoção de barreiras, recai sobre ele o fardo de ser visto como um problema, retornando ao paradigma biomédico, ao invés de se considerar o modelo social da deficiência (França, 2013).

Conclui-se que, de maneira geral, há no senso comum, o entendimento de que o próprio Surdo precisa encontrar mecanismos para remoção de barreiras, conforme pode ser observado através das respostas dos cursistas Surdos. Evidencia-se que muitas vezes a acessibilidade oferecida, quando existente, fica reduzida à presença do tradutor/intérprete de Libras.

Contudo, esses relatos não representam a realidade da formação acadêmico-profissional proposta pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, que ofereceu o curso DUA da prática, conforme pode ser observado a partir das respostas obtidas para a questão: Quais as estratégias ou apoios que tu identificaste no curso DUA na prática para garantir acessibilidade?

*Tive muito apoio aqui, professores são calmos, turma com intérprete faz diferença, só legenda ajuda, mas falta mais informação, consegui participar livre na turma, algumas palavras de português precisei de ajuda, mas é normal, sempre tenho dificuldade em algumas palavras (Cursista 1, entrevista, 2024).*

*Muito acessível, tinha legenda, intérpretes sempre, também as atividades sempre com ajuda, explicação e motivação dos professores (Cursista 2, entrevista, 2024).*

*Penso que intérprete precisa sempre, legenda também, imagens nos materiais, e a troca entre os colegas, um ajudando o outro (Cursista 3, entrevista, 2024).*

*Principal, intérprete sempre três, empatia também, experiência já, sempre trocando e aprendendo junto, compartilhando, a leitura junto também em Libras, importante lembrar e marcar o que é L1 e L2. Revisão de português também, era bilíngue (Cursista 4, entrevista, 2024).*

A partir das respostas obtidas, é possível deduzir que os cursistas Surdos se sentiram contemplados em relação às estratégias de acessibilidade disponibilizadas durante a formação, sendo que se pode sintetizar essas estratégias em: participação de tradutores/intérpretes de Libras, utilização de legendas, espaço bilíngue, utilização de recursos visuais, suporte para a realização das atividades e leitura em português.

Na política do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, entende-se que a participação de profissionais tradutores/intérpretes de Libras é elemento indispensável nas formações propostas, sendo que não se trata apenas de uma acessibilidade comunicacional, mas principalmente de respeito ao direito linguístico dos cursistas Surdos, promovendo assim um ambiente equitativo, uma vez que possibilita o acesso à informação de forma mais igualitária.

A utilização de legendas durante as formações se apresenta como uma acessibilidade comunicacional acessória, contribuindo para a ampliação do acesso à informação, bem como possibilitando maior fixação no entendimento de determinados conceitos. As legendas tornam a experiência formativa mais flexível e complementam o trabalho desenvolvido pelos tradutores/intérpretes de Libras.

No que diz respeito à utilização de recursos visuais, tem-se como exemplo os elementos visuais utilizados nas *lives*, a avatar Maria, que foi desenvolvida exclusivamente para interagir com os cursistas durante a realização do curso, e os próprios cadernos formativos, os quais possuem imagens, tabelas e cores, além disso, as *lives* propriamente ditas se constituem como recursos visuais potentes para a construção do conhecimento. Os recursos visuais não contribuem somente com a aprendizagem dos cursistas Surdos, mas podem potencializar o aprendizado de outros participantes.

Os recursos visuais como estratégia pedagógica na educação de Surdos são imprescindíveis, pois conforme Skliar (2016, p. 28), a surdez é uma experiência visual, sendo assim, a utilização de imagens e vídeos pode contribuir positivamente para a aprendizagem dos estudantes Surdos.

Para reforçar ainda mais esse argumento em relação às positivas contribuições das imagens na educação de Surdos, concorda-se com Skliar (2016, p. 28) quando enfatiza: “(...) isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.”

Em relação às estratégias de espaço bilíngue, suporte para a realização das atividades e leitura em português, optou-se por analisá-las em conjunto, pois essas três estratégias se relacionam entre si. Sendo assim, o espaço bilíngue consistiu na realização de encontros síncronos semanais, através do *Google Meet*, nos quais a participação era opcional e colaborativa. A principal característica desses encontros era a utilização da Libras como primeira língua, sendo assim, todos os participantes Surdos e ouvintes se comunicavam em Libras, dessa forma esse espaço contribuiu também para a prática e desenvolvimento da fluência em Libras.

Para a realização da leitura dos cadernos formativos, definiu-se que um dos participantes faria a leitura em português e outro participante faria a sinalização em Libras, sempre que necessário, era realizada a contextualização do texto, bem como a explicação do significado de algumas palavras. Além da leitura dos cadernos formativos, durante esses encontros, prestava-se suporte aos cursistas Surdos para a realização das atividades propostas.

Os tradutores/intérpretes de Libras foram igualmente questionados sobre quais as estratégias utilizadas quando uma barreira é identificada no curso *Dua* na prática. Ambos argumentaram que esse curso foi construído com foco na acessibilidade, conforme já foi descrito no tópico 4, sendo que se identificam alguns indícios de barreiras para os cursistas Surdos nos materiais didáticos no que diz respeito à leitura dos textos, conforme pode ser evidenciado nas respostas dos TILs: (...) a gente tenta o máximo possível não ter barreiras, talvez na leitura do caderno (...) (TIL 1, entrevista, 2024), (...) talvez a barreira principal foi a não possibilidade de traduzir todo o material tá, eu acho que a principal barreira é em relação a isso de não disponibilização do material de tradução assim em tempo real (...) (TIL 2, entrevista, 2024).

As respostas dos tradutores/intérpretes de Libras reforçam o diferencial e a importância da realização dos encontros síncronos extras, no sentido de tentar suprir a barreira na leitura dos materiais escritos.

Além disso, pode-se dizer que a atuação dos dois profissionais selecionados foi para além da simples tradução e interpretação neste curso, pois ambos auxiliaram os cursistas Surdos na realização das atividades, bem como participaram ativamente dos encontros síncronos extras, os quais se configuraram como momentos de estudo colaborativo para leitura dos cadernos formativos. Esses encontros síncronos extras não estavam previstos na organização inicial do curso, são caracterizados, portanto, como uma estratégia de acessibilidade que visava à remoção de uma possível barreira nos cadernos formativos em relação à leitura. A essa prática de leitura prévia, realizada em Libras, dá-se o nome de leitura à prima vista.

Segundo Vargas (2021) e Sampaio (2022), a tradução à prima vista está na fronteira da tradução e interpretação porque combina traços de ambas as modalidades, além disso, diz respeito à leitura inicial ou crua de um determinado tema. Notadamente, esse conceito está vinculado à formação do profissional tradutor/intérprete de Libras, porém pode-se perceber que a utilização desse recurso na perspectiva bilíngue pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do estudante Surdo.

Sobre as barreiras e apoios em relação especificamente aos cursistas Surdos, destacam-se os excertos abaixo:

*(...) o mundo é mais difícil quando não é projetado para você né? E quando nós não projetamos algo né que seja para todos nós estaremos criando Barreiras de acesso né? Criando Barreiras de acesso né E por exemplo né? Vamos refletir um pouco sobre alguns tipos de recursos digitais que nós costumamos desenvolver (...) utilizamos né recursos em formato de vídeo. Será que os vídeos eles têm a transcrição textual como uma alternativa ao vídeo né? Eles possuem legenda, possuem Libras, possuem audiodescrição né? O ideal né para acessibilidade seria a união né dessas quatro características né possui transcrição legenda alternativa em Libras e audiodescrição, mas para alternativa em Libras por exemplo nós precisamos né do intérprete (...) (Live 5, 2024).*

*(...) na surdez por exemplo temos que entender muito mais de linguagem de acessibilidade a essa linguagem de como as pessoas surdas aprendem do que necessariamente sobre surdez (...) porque na verdade o nosso trabalho ele é pedagógico e não clínico (...) (Live 6, 2024).*

Os excertos acima estimulam uma reflexão sobre a prática profissional docente em relação à acessibilidade, tendo como foco a remoção de barreiras e a utilização de estratégias de acessibilidade, considerando que o objetivo do trabalho docente é a promoção da aprendizagem. A inserção de legendas e janelas de Libras nos vídeos utilizados em sala de aula vai ao encontro da construção de um ambiente mais

inclusivo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento dos estudantes Surdos, mas para todos os demais.

Nesse sentido, Gesser argumenta:

O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua (Gesser, 2009, p. 76).

O excerto acima enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e linguístico de Surdos sinalizantes depende do acesso à sua língua materna. Skliar (2016) infere que, dificilmente, as “novidades metodológicas” que surgem em relação à educação de Surdos conseguirão desligar-se da pauta das línguas - língua de sinais/língua oral.

Nesse viés, a utilização da Libras precisa ser cada vez mais ampliada em todos os espaços, sendo garantido não apenas o recebimento da informação em Libras, mas também o direito de o estudante Surdo expressar conhecimentos e aprendizados produzidos em Libras.

Nos cadernos, foram utilizadas tabelas e imagens como recursos visuais complementares à leitura, sendo que todas as imagens inseridas possuem audiodescrição. A escrita foi organizada para facilitar a utilização de sistemas de leitura, e podemos citar a utilização de hiperlinks para acesso a textos complementares inseridos separadamente do corpo do texto, o que demonstra o cuidado em produzir um instrumento pedagógico acessível, conforme pode ser observado:

O texto em língua portuguesa deve ser apresentado com letras ampliadas, sempre em contraste com o fundo das páginas onde serão impressas, nesse sentido se o material tiver um fundo escuro, as letras devem ser grandes e utilizar cores brancas ou amarelas, caso o fundo seja claro, como o papel sulfite branco convencional, as letras devem ser aplicadas em cores escuras e, de preferência, não devem ser sobrepostas a fotos ou texturas (Caderno Formativo 3, 2023, p. 15).

Pode-se perceber, pelo excerto acima, que os cadernos formativos apresentam algumas práticas que objetivam promover uma formação acadêmico-profissional com foco na remoção ou redução de barreiras, sendo que, além de compartilhar essas práticas, o caderno propriamente dito foi construído dentro do que é defendido pela teoria, ou seja, além de apontar estratégias de construção de materiais pedagógicos acessíveis, os cadernos são exemplos práticos de acessibilidade.

Outro ponto a ser considerado na educação de Surdos diz respeito às diferentes formas de construção de aprendizado e expressão, conforme o disposto no Caderno formativo 1 (2023, p. 20), quando se objetiva e se projeta um ensino para todos(as), significa que as diversas formas de aprender e representar conceitos devem ser levadas em conta, respeitando a forma de aprender de cada estudante. Nesse sentido:

(...) os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender. Para os autores, alguns estudantes se interessam por novidades, enquanto outros não possuem o interesse em se incluir e assustam-se com as novidades e preferem as atividades rotineiras. (Caderno Formativo 2, 2023, p. 21).

Em síntese, é necessário que o professor conheça os estudantes antes de desenvolver um planejamento, pois a partir do contato prévio o professor poderá investigar quais são as necessidades dos estudantes, identificando possíveis barreiras e percebendo como eles preferem aprender, sendo que a elaboração de planejamentos flexíveis e abrangentes permite que os alunos demonstrem seu conhecimento e habilidades de diferentes maneiras (Caderno Formativo 3, 2023 p. 10), o que é reforçado ainda no Caderno formativo 3:

(...) as metas de aprendizagem são projetadas para reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e características individuais dos alunos, criando um ambiente inclusivo onde todos têm a oportunidade de aprender e demonstrar seu conhecimento de maneiras diversas e adequadas às suas habilidades (Caderno Formativo 3, 2023, p. 11).

Sendo assim, um estudante Surdo, independentemente do nível de ensino, precisa ser acolhido para se expressar na sua língua materna e ter condições de participar ativamente nas atividades em sala de aula, sendo que o planejamento terá como foco as habilidades dos estudantes, reconhecendo as diferenças inerentes da sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento individual de cada um.

Ainda no que tange às múltiplas formas de ensino e aprendizagem, considera-se que esse foi um critério de grande relevância durante as *lives*, conforme pode ser verificado abaixo:

*(...) vocês escolham Qual das formas mas vocês querem que tá responder ou ã ou desenvolver a atividade um tá então ali a gente apresenta algumas opções certo ou questões de múltipla escolha tu pode escolher ou por questão de múltipla escolha ou por questão discursiva quero fazer um texto relacionado à atividade um vai lá e escolhe possível na opção questão discursiva tu ali alimenta o teu texto ah eu gosto de fazer vídeo por exemplo ah Escolhe a opção vídeo faça um vídeo tá E disponibilize lá para nós em*

*relação à atividade um. Ah mas eu quero fazer um desenho que eu acho que um desenho eu respondo melhor a atividade (...) (Live 2, 2023).*

Como pode ser observado, os professores formadores flexibilizaram a realização das atividades em vários formatos, para que os cursistas conseguissem participar da melhor forma possível, tendo em vista o caráter do curso e a promoção de uma formação acadêmico-profissional para todos, inclusive para a turma bilíngue.

Destaca-se, da *live 3*, um excerto contendo exemplos de possibilidades de produção de respostas para determinada atividade proposta:

*(...) temos duas estudantes que ao final do encontro foram ao quadro desenharam um corpo humano em volta vários alimentos representando gorduras saturadas e insaturadas e explicaram para toda a turma a diferença entre elas ao meu lado direito um caderno onde uma estudante com síndrome de down desenhou uma vaca e um pote de gordura vegetal né um pote de óleo lembrando né que no final do encontro eu falei para eles que eles tinham total liberdade de se expressarem como eles gostariam (...) (Live 3, 2023).*

A partir do excerto acima, observam-se algumas possibilidades de expressão do conhecimento proporcionadas aos estudantes, de forma que os mesmos foram encorajados a se expressarem da melhor forma.

Ainda em relação à realização das atividades pelos cursistas, encontramos na *live 4*, o seguinte excerto:

*(...) vamos fazer uma atividade coletiva no padlet pensando no que nós já fazemos com relação a recursos educacionais (...) vocês podem escolher o formato que vocês vão responder porque aqui quando vocês clicarem no sinal demais abre essa janela para vocês escolherem se vocês querem carregar um arquivo querem carregar um link uma imagem e tem os três pontinhos que vocês podem clicar e vai abrir outras opções vocês podem inclusive gravar um áudio Se quiserem diretamente no padlet né (...) (Live 4, 2023).*

Sendo assim, numa perspectiva inclusiva, na qual se objetiva o desenvolvimento de uma educação para todos e todas, é imprescindível que sejam consideradas múltiplas formas de ensino e também de aprendizagem.

Nesse sentido, Mantoan afirma:

*(...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos (...) (Mantoan, 2003, p. 12).*

Ressalta-se que a formação proposta pelo curso DUA na prática esteve pautada justamente em promover discussões acerca de diferentes possibilidades de ensino e aprendizado, inserindo, nesse contexto, os cursistas Surdos, não apenas a

partir da utilização da comunicação visual, mas também considerando a trajetória formativa desses cursistas.

Fica evidente, pelos excertos destacados, que os professores formadores consideraram múltiplas possibilidades de respostas e interação entre os cursistas para as atividades propostas durante o curso, possibilitando, assim, que cada um dos 600 participantes tivesse liberdade e autonomia para escolher a forma mais conveniente para representar o aprendizado construído durante a formação, inclusive produzindo vídeos em Libras, embora não esteja explícito.

Dessa forma, o curso DUA na prática contribuiu para o desenvolvimento acadêmico-profissional de professores pautado na construção de saberes embasados na inter-relação entre teoria e prática (Diniz-Pereira, 2011).

Contudo, considera-se a perspectiva da construção de saberes a partir do argumento apresentado por Cunha (2010, p. 23):

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreçam o exercício da condição intelectual do professor (Cunha, 2010, p. 23).

Portanto, pode-se concluir que o curso de aperfeiçoamento DUA na prática desenvolveu uma formação pautada na reflexão teórica, sem desconsiderar a prática, à medida em que os cursistas foram motivados a produzir atividades e materiais a partir do referencial teórico estudado. Além disso, os discursos promovidos durante as *lives* foram condizentes com o que estava sendo defendido na teoria, ou seja, o posicionamento e as falas dos professores formadores corroboraram com a teoria estudada nos cadernos formativos. Nesse sentido, percebe-se que há coerência entre a teoria e a prática dos envolvidos na proposta de formação acadêmico-profissional oferecida.

Sendo assim, no próximo tópico será discutida a terceira categoria de análise, a qual discute a prática profissional após a conclusão da formação, considerando um viés colaborativo.

### **4.3 Prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo.**

Nesse tópico, será abordada a terceira categoria de análise, na qual será discutida a prática profissional a partir das contribuições da formação, considerando o trabalho colaborativo como fator potencializador na construção de uma educação inclusiva.

Tendo em vista que o curso DUA na prática consistiu em uma formação de aperfeiçoamento para produção e compartilhamento de recursos educacionais abertos para professores, pode-se concluir que a temática do trabalho colaborativo esteve inserida na base das discussões teóricas, mesmo que em alguns momentos apenas implicitamente. Segundo Boxtel (2000), o trabalho colaborativo consiste na realização de atividades em conjunto, sem hierarquia entre os participantes, sendo necessário, para isso, uma prévia negociação entre as partes.

Durante toda a formação, os cursistas construíram aprendizado sobre a produção e compartilhamento de materiais educacionais. Nesse sentido, durante a realização desta pesquisa, a partir dos dados coletados, pode-se verificar que o trabalho colaborativo esteve presente nos cadernos formativos, nas *lives*, no Projeto Institucional, no plano de curso, bem como nas atividades práticas do curso, conforme pode ser evidenciado: (...) incentivam práticas de colaboração, participação, compartilhamento e possibilidade de melhorias constantes (Caderno Formativo 4, 2023 p. 06). E ainda,

*Concluindo, a Educação Inclusiva é um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos com ou sem deficiências, que apresentem necessidades educacionais especiais (Caderno Formativo1, 2023, p. 14).*

*(...) Recomenda-se a colaboração com estudantes que utilizam tecnologia assistiva para identificar possíveis problemas de acessibilidade. Assim, a acessibilidade é uma responsabilidade compartilhada (Caderno Formativo 5, 2023, p. 18).*

*(...) atualmente, a educação, que se pretende inclusiva, debate-se com a necessidade de ampliar a atuação pedagógica, num modelo de trabalho que se ambiciona dinâmico, cooperativo e colaborativo, num processo educativo que se quer de todos, para todos. Plano de curso (Brasil. 2022, p. 02).*

*A ideia é que a gente possa aprender juntos então vamos tertulear muitas vezes, o que significa compartilhar momentos de aprendizagem e amorosidade sempre com muito cuidado didático e espaço para discussão e troca de conhecimentos (Live 1, 2023).*

A partir dos excertos acima, pode-se reiterar que os cadernos formativos, assim como as *lives* do curso, não tiveram o objetivo de ensinar como implementar determinada estratégia de acessibilidade, mas sim, construir conceitos de forma colaborativa com os cursistas para que, assim, fossem pensadas práticas pedagógicas inclusivas orientadas por tais princípios. Ao compartilhar os materiais produzidos dentro da perspectiva do DUA, a concepção de trabalho colaborativo se fortalece, ao mesmo tempo em que estimula a troca de conhecimentos, estratégias e experiências entre os professores.

Como se pode evidenciar durante a realização desta pesquisa, o curso DUA na prática propôs discussões teórico-práticas que puderam ser vivenciadas na prática. Em relação ao trabalho colaborativo, sua efetivação pode ser comprovada em três pontos: o primeiro diz respeito ao suporte oferecido aos cursistas Surdos com um encontro síncrono extra para leitura e estudo dos cadernos formativos, momentos nos quais participavam os dois tradutores/intérpretes de Libras, as tutoras da turma Colaboração, bem como os cursistas da turma, Surdos e ouvintes.

Durante esses encontros, havia um revezamento para leitura e estudo dos textos. Cada um dos participantes realizava uma ação, por exemplo: um participante realizava a leitura oral dos cadernos formativos, e outro participante sinalizava; posteriormente, um participante Surdo realizava a leitura em Libras e os demais acompanhavam. Cada vez que uma palavra ou citação não era entendida, a leitura era interrompida para que todos pudessem fazer contribuições para entender melhor o conceito.

O segundo diz respeito à tutoria realizada na turma Colaboração, pois a mesma, conforme já mencionado no tópico 4, foi compartilhada entre duas professoras tutoras, sendo que todas as ações eram discutidas e compartilhadas previamente. Percebeu-se que, dessa forma, o trabalho realizado apresentou mais qualidade, pois sempre havia a contribuição da colega no sentido de complementar e até mesmo melhorar o nível de acessibilidade nas informações repassadas à turma. Todas as postagens e materiais extras selecionados para utilização nos encontros síncronos eram debatidos e verificados previamente quanto à acessibilidade, havia o cuidado de sempre garantir o espaço bilíngue de interação na turma. Essa experiência de tutoria colaborativa contribuiu também para a otimização do tempo de trabalho das tutoras, facilitando a realização das atividades.

O terceiro ponto de evidência do trabalho colaborativo diz respeito ao trabalho das tutoras juntamente com os TILS. Os profissionais discutiam sobre estratégias de engajamento, mobilização e construção de conhecimento que pudessem ser implementadas na turma Colaboração.

Considerando que os dois profissionais possuem vasta formação acadêmica e experiência profissional, essa dinâmica de troca de experiência e compartilhamento de informações foi fundamental para o bom andamento do curso, sendo que as sugestões de todos os envolvidos na formação eram acolhidas nas reuniões técnicas. Destaca-se que a seleção e contratação de dois profissionais capacitados assegurou a qualidade técnica dos trabalhos de tradução e interpretação.

Essa concepção de trabalho colaborativo pode ser evidenciada em outros momentos durante a formação, conforme pode ser observado no discurso da coordenadora do curso durante a *live* de encerramento: (...) um curso realizado de forma dialógica colaborativa acessível e inclusiva (*Live* 6, 2024).

Nessa dinâmica formativa, Billig (2019, p. 04), aponta:

Em suma, compreender a formação de professores como acadêmico-profissional permite constatar que a profissão docente é mediadora e produtora de saberes e, por isso, envolve tarefas exclusivas que exigem seriedade, responsabilidade, posicionamento político, preparo científico, criticidade, reflexividade, criatividade, preparo físico, emocional e afetivo, eticidade e outras características, que se desenvolvem na participação dos(as) professores(as) em processos de formação permanente, constituído por um coletivo integrado por profissionais com diferentes experiências (Billig, 2019, p. 04).

Pode-se perceber, a partir desse excerto, que as trocas entre os pares é um potencializador no percurso formativo, de forma que o domínio técnico dos objetos de conhecimento é apenas uma das vertentes que deve ser desenvolvida pelos professores. Nesse sentido, um ambiente acolhedor sem relações de hierarquia se converte em um espaço propício para o desenvolvimento profissional coletivo, no qual as diferentes trajetórias e experiências dos participantes contribui significativamente com a formação acadêmico-profissional dos envolvidos.

Cabe dizer, também, que o compartilhamento dos desafios enfrentados, experiências positivas, metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula ajudam a ampliar o entendimento sobre a profissão docente, bem como aperfeiçoar a prática docente.

Conforme Mantoan (2003, p. 09):

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas (Mantoan, 2013, p. 09).

Assim, entende-se que a perspectiva inclusiva, ao passo que reconhece e valoriza as diferenças, não pode se distanciar do conhecimento em diferentes aspectos, ou seja, a educação inclusiva não se limita ao acolhimento do aluno e ao desenvolvimento de valores emocionais e sociais, mas precisa assegurar a participação e aprendizado nas diferentes áreas de conhecimento, assim, a ideia é de que a educação inclusiva ofereça uma formação para além do domínio técnico do conteúdo.

Nesse sentido, durante a realização da entrevista, os cursistas Surdos foram questionados sobre as possíveis contribuições do curso DUA na prática para a sua formação acadêmico-profissional, e se haveria alguma mudança na sua prática profissional após a realização do curso. As respostas obtidas seguem abaixo:

*Sim, principalmente porque por exemplo nós professores temos vários alunos deficientes dentro da sala de aula não é só uma sala única mas são várias turmas e que você tem um aluno ali, mas eu não tô falando só especificamente dos alunos deficientes, colegas também, eu senti de mostrar coisas, como adaptação na perspectiva do desenho Universal eu percebia um maior aumento dos alunos e também melhor dele compreensão, entendimento do que eu queria explicar para ele entendeu. Principalmente quando isso era feito em grupo porque essa perspectiva do desenho universal, mais coletiva, ele não é individual, então me ajudou muito na prática (Cursista 1, entrevista, 2024).*

Na resposta do Cursista 1, evidencia-se que, para além da sala de aula, o curso contribuiu no compartilhamento de informações com os colegas de trabalho, pensando de forma coletiva e colaborativa, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Além disso, o Cursista 1 revela que, através da implementação de algumas estratégias do DUA, foi possível perceber uma melhora na compreensão dos conteúdos pelos estudantes. Destaca-se, principalmente, um movimento de maior engajamento na realização de atividades colaborativas.

*Eu notei que houve sim mudança, primeiro fiquei observando os recursos que eu poderia usar, recursos físicos e depois do segundo curso depois de eu produzir algum material, assistir as várias sessões, do curso eu percebi que podia produzi documentos em Word Excel e até em site que tivesse acessibilidade (Cursista 2, entrevista, 2024).*

O Cursista 2 relata que, após a realização do curso, está mais atento aos recursos e materiais que pode utilizar nas aulas, bem como na forma como apresenta esses materiais, considerando um planejamento na perspectiva inclusiva.

*Eu aprendi muito, porque claro vai desafios, mas eu acredito que vai ajudar bastante e já me ajudou muito em sala de aula, contribuiu, eu começo minhas aulas assim, penso como seria usar outros mecanismos, legenda de colocar outras informações, sabe pensar, usar outros meios, motivar os alunos (Cursista 3, entrevista, 2024).*

Da mesma forma, o Cursista 3 diz que a formação contribuiu muito com a sua prática, ele aponta que começou a utilizar estratégias de engajamento durante as aulas e também está inserindo materiais e recursos que possam contribuir com o maior número possível de alunos.

*Já, já usei muito que aprendi com o curso, inclusive porque muito estudante surdo fica prejudicado, desiste da escola, e o DUA me ensinou não precisa exigir do aluno, faz adaptação, vê como é melhor pra ele. Já passei dicas para os colegas, coisas simples às vezes, já melhoramos bastante. Me ajuda muito porque eu tenho estudante surdo, cego também e com paralisia cerebral também, todos diferentes. Por exemplo, já fiz estratégia pra estudante surdo ler texto em português, deu certo, retornou pra escola, agora mais calmo, sempre motivando também (Cursista 4, entrevista, 2024).*

Na resposta do Cursista 4, percebe-se que, para além do planejamento e recursos para apresentação das atividades, utilizando estratégias simples, ele conseguiu engajar e motivar um estudante a retomar os estudos. Também aponta que compartilha com os colegas de trabalhos dicas para implementação de algumas estratégias de adaptação para os alunos.

A partir da análise das respostas obtidas, pode-se concluir que todos os participantes avaliam positivamente as contribuições do curso DUA na prática para sua formação acadêmico-profissional, o que pode ser comprovado a partir dos excertos acima.

Sendo assim, evidencia-se que a concepção de trabalho colaborativo, discutida na teoria e vivenciada na prática durante a realização do curso, foi inserida na prática profissional dos cursistas Surdos, de forma que a colaboração está presente tanto no desenvolvimento de materiais, quanto no compartilhamento de informações sobre o curso. Além disso, a interação promovida entre os diferentes participantes, bem como as diferentes estratégias de acessibilidade implementadas, promoveu o interesse em construir um ambiente educacional mais equitativo.

Nesse sentido, os dois tradutores/intérpretes de Libras também foram questionados quanto às contribuições do curso DUA na prática para a formação acadêmico-profissional dos professores Surdos, considerando a importância desses espaços de formação promovida pela extensão, sendo que as respostas seguem abaixo:

*(...) muito porque os professores surdos muitas vezes eles estão focados na língua deles ensinar outros surdos né, em conseguir de fato atender outros surdos, eles também precisam ter essa expansão de como que é trabalhar com uma pessoa autista, ele pode atender outras necessidades específicas também então eu vejo que isso é importante para eles até para eles conseguir ter outras percepções ter outras possibilidades de trabalho também né. Não somente com o aluno surdo, mas se ele vai para uma escola não tem aluno surdo tá e aí agora o que que eu faço com esse professor surdo né, então ele precisa também ter esse parâmetro para ele construir essa rede. em outra esfera e conseguir de fato dar estratégias pensar recursos né segundo os critérios acessíveis para esses professores também né. Principalmente se fosse um professor surdo de AEE né, então eu vejo muito forte essa contribuição de você entender outras deficiências também para conseguir levar recursos né (TIL 1, entrevista, 2024).*

A partir da análise da resposta do TIL 1, evidencia-se que a formação pode contribuir para a atuação do professor Surdo em espaços de AEE, atendendo tanto estudantes Surdos como estudantes com diferentes deficiências. A resposta do TIL 1 revela, sobretudo, a importância do professor Surdo não se sentir restrito ao atendimento de estudantes Surdos, construindo uma formação acadêmica-profissional sólida para atuar em diferentes espaços.

*(...) primeiro é entender que a educação de surdos ela também precisa refletir sobre novas perspectivas como por exemplo o próprio uso do DUA dentro do contexto do atendimento ao surdo. Então ela contribui para que os professores surdos possam refletir novas práticas aprimorar as suas práticas de educação, de ensino e de trabalho com os colegas também, contribui o contato entre professores surdos e professores ouvintes de toda a rede, um conhecendo a realidade do outro e sabendo a partir de experiências como trabalhar com situações que possam vir né do contexto de atendimento ao surdo ao próprio ensino de Libras, possibilidades de pensar novas propostas por meio do DUA para ensino de Libras, formação também de intérpretes que atuam com esses professores. Esses professores poderão replicar essas formações com outros profissionais que atuam na escola, a própria aprendizagem de Libras por meio dos outros ouvintes mesmo que saibam Libras ainda possam desenvolver melhor a sua língua participando das turmas bilíngues então pros professores de forma geral os professores surdos né, tem esse espaço de discussão e de aprender novas possibilidades dentro do contexto educacional então é bastante válido (TIL 2, entrevista, 2024).*

Com a análise da resposta do TIL 2, evidencia-se a contribuição para o desenvolvimento do trabalho coletivo, tanto em cursos de Libras para ouvintes como

formações de tradutores/intérpretes de Libras, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos com colegas de escola.

Considerando as respostas obtidas, percebe-se que a construção de uma rede colaborativa, assim como aquisição de novos aprendizados, foram os fatores de maior relevância apontados pelos TILS. Ambos argumentam que os professores Surdos podem expandir a perspectiva de atuação no ensino de Libras ou em outras áreas a partir das contribuições do DUA, desenvolvendo estratégias metodológicas, assim como materiais e recursos acessíveis que possam assegurar uma prática profissional mais inclusiva.

Evidencia-se também a reflexão sobre novas perspectivas na educação de Surdos, como a implementação da tradução à vista (Sampaio, 2022), além da utilização de diversos meios de apresentação e expressão do conteúdo, possibilitando com isso que os estudantes Surdos participem e se expressem na sua língua materna.

Destaca-se ainda, dessas respostas, o entendimento dos cursistas Surdos a partir de uma perspectiva profissional, corroborando com a utilização da palavra Surdo com a letra S em maiúsculo (Junior, 2015), não limitando ou reduzindo os professores Surdos ao ensino de Libras. Sendo assim, percebe-se, a partir das respostas obtidas, que os profissionais que atuaram na formação consideram a surdez a partir da diferença linguística.

## 5 CONCLUSÕES

A partir da realização dessa pesquisa, pode-se perceber que a temática abordada, em relação à formação acadêmico-profissional de professores Surdos, é um tema relevante, contemporâneo e se constitui como um vasto campo para estudo.

A escolha pela temática pesquisada ocorreu em virtude da trajetória formativa da pesquisadora, enquanto profissional tradutora/intérprete de Libras, a qual faz parte da comunidade surda e também é membra do grupo de pesquisas INCLUSIVE, o qual atua na formação de professores através do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa.

Através dos resultados encontrados com a realização de uma revisão sistemática de literatura, constatou-se que as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos dizem respeito, num primeiro momento, à luta constante pela conquista do espaço e direito à comunicação. Os trabalhos analisados revelaram também que a barreira comunicacional é um ponto crucial nas barreiras enfrentadas, interferindo no processo formativo como um todo. Destaca-se, ainda, que não foi encontrado nenhum trabalho que discutisse a formação de Surdos em cursos de extensão ou cursos de curta duração, além disso, a maior parte dos trabalhos são construções de narrativas pessoais, o que revela a necessidade do sujeito Surdo se colocar no panorama científico. Embora a revisão de literatura não tenha feito parte dos objetivos definidos para esta pesquisa, a realização da mesma contribuiu para o embasamento teórico deste trabalho.

Através da análise dos dados coletados, quanto à acessibilidade disponibilizada aos cursistas Surdos, evidenciou-se que o curso DUA na prática proporcionou um ambiente acolhedor e inclusivo para os cursistas Surdos, sendo que foram implementadas diferentes estratégias de acessibilidade, as quais estão elencadas a seguir: audiodescrição das imagens utilizadas, audiodescrição dos professores formadores, tradução e interpretação em Libras, interação pelo *chat* bilíngue durante a realização das *lives*, utilização de legendas, inserção de recursos visuais tanto nos cadernos formativos quanto nas *lives*, flexibilização para a realização das atividades em Libras através de vídeos, os quais foram devidamente acessibilizados em língua portuguesa e o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Além disso, a organização de uma turma bilíngue, com tutoria fluente em Libras, configurou-se também como estratégia de acessibilidade, uma vez que os cursistas Surdos puderam interagir na sua língua materna em todos os momentos do curso. Além disso, a Libras pode ser amplamente utilizada, sendo que foi uma oportunidade de aprofundamento na Libras para os ouvintes que participaram dessa turma.

Cabe ressaltar que a vivência na turma Colaboração possibilitou a interação entre professores de diferentes regiões do país, com diferentes tipos de experiência e formação acadêmica. Cada vez mais se busca a garantia de espaços seguros para a discussão sobre a prática profissional, e a extensão pode proporcionar isso.

Não resta dúvida de que a participação no curso DUA na prática possibilitou diversos aprendizados e contribuiu significativamente para a construção da formação acadêmico-profissional dos professores Surdos, considerando a realidade de cada cursista. Essas formações ofertadas na modalidade a distância, muitas vezes são um alento para aqueles que residem em municípios de interior, desprovidos de universidades e centros educacionais que promovam a discussão acerca da formação de professores. Nesse sentido, os encontros síncronos que foram realizados tinham como característica dar “voz” para os participantes, estimulando a colaboração nas atividades, bem como as reflexões coletivas, além da própria interação em língua de sinais ou língua portuguesa, possibilitando a ampliação da perspectiva de atuação dos professores Surdos para outras áreas do conhecimento.

Com a análise dos dados obtidos através da análise documental, constatou-se que, ao longo do curso DUA na prática, a teoria esteve aliada ao que era posto em prática. Nesse sentido, evidencia-se que a formação acadêmico-profissional proposta não somente forneceu subsídios e discussões teóricas, mas demonstrou o processo de identificação e implementação de estratégias para remoção de barreiras.

Nesse sentido, ao analisar o curso DUA na prática, verificou-se que o primeiro objetivo traçado nesta pesquisa foi alcançado com êxito, pois o mesmo pretendia analisar a formação acadêmico-profissional do curso DUA na prática quanto à acessibilidade aos cursistas Surdos.

Quanto às barreiras enfrentadas pelos cursistas Surdos em cursos de formação, identificadas através da análise da entrevista semiestruturada, constatou-se que a barreira comunicacional, a metodológica e as barreiras atitudinais são as

principais barreiras enfrentadas no processo formativo, sendo que a comunicacional se sobressai, pois está pautada na diferença linguística.

Durante o primeiro mês de realização do curso DUA na prática, constatou-se que a leitura em português se apresentava como uma barreira para os cursistas Surdos, e como estratégia de acessibilidade para remoção dessa barreira, implementou-se a leitura à prima vista (Sampaio, 2022), a qual removeu a barreira identificada. Contudo, acredita-se que para as futuras formações propostas pelo Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, será enriquecedor inserir hiperlinks em Libras no material teórico, tornando, dessa forma, o material do curso acessível e bilíngue.

Entende-se que, durante a realização do curso DUA na prática, a barreira comunicacional foi removida, pois além da participação de dois tradutores/intérpretes de Libras, a tutora da turma bilíngue Colaboração também era fluente em Libras, o que assegurou a comunicação na língua materna dos cursistas Surdos, conforme pode ser verificado a partir das respostas das entrevistas. No que tange à barreira metodológica, verificou-se que a mesma foi removida, tendo em vista que o material teórico foi estudado colaborativamente em Libras.

Em relação à barreira atitudinal, não houve registros nos dados analisados, sendo assim compreende-se que, durante a realização do curso DUA na prática, os cursistas Surdos não enfrentaram essa barreira. As reflexões promovidas durante a formação possibilitaram a construção de conhecimentos em uma perspectiva educacional inclusiva, sendo que, nesse viés, não há espaço para atitudes preconceituosas, contudo não há garantias quando se trata da subjetividade humana. Sendo assim, considera-se que o segundo e o terceiro objetivos traçados nesta pesquisa foram alcançados, uma vez que se mapearam as barreiras enfrentadas pelos cursistas Surdos em curso de formação e identificaram-se as estratégias e apoios implementados no curso DUA na prática, para remover essas barreiras, as quais evidenciaram-se como barreira comunicacional, metodológica e atitudinais.

Por fim, a partir da pesquisa realizada, conclui-se que o curso DUA na prática ofertou formação acadêmico-profissional na perspectiva inclusiva, tendo como premissa a identificação e remoção de barreiras, garantindo, dessa forma, acessibilidade plena e necessária para a participação e aprendizado dos cursistas Surdos, através das diferentes estratégias de acessibilidade implementadas. Além

disso, a formação como um todo se configurou como um espaço colaborativo de construção do conhecimento, pautado na articulação entre teoria e prática, no qual o exemplo de como trabalhar na perspectiva inclusiva foi dado pelos professores formadores, em cada uma das tertúlias realizadas.

Pretende-se, futuramente, aprofundar a discussão sobre as contribuições das Tertúlias Pedagógicas Inclusivas, bem como sobre tradução à prima vista na formação acadêmico-profissional de professores Surdos, no âmbito de uma pesquisa de doutorado. Espera-se que essa dissertação contribua para a remoção de barreiras em cursos de formação acadêmico-profissional de professores Surdos e contribua com a construção de formações dentro da perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney (Org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e práticas docentes. Ilhéus: Editus, 2015.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 10 set. 2023.

ALVES, Franscilene Cerqueira. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. IN: ALMEIDA, Wolney (Org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e práticas docentes. Ilhéus: Editus, 2015.

BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos. **Trajatória de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação**: um estudo autobiográfico. 2023. 82f. Dissertação (Mestrado Ensino e Formação de Professores). Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4726>. Acesso em: jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BILLIG, Elena Maria; FREITAS, Diana P. S. de. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan/abr. 2019, p. 211-216. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BEYER, H. O. Educação Especial: uma reflexão sobre paradigmas. In: **Reflexão e Ação**, Vol. 6 n. 2 Jul/Dez 1998. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000. p. 09-22.

BONFIM, Tatiane Cristina. **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos**: um estudo de caso. 185f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2020.

BOXTEL, Carla V. **Collaborative Concept Learning**. Collaborative learning tasks, student interaction and the learning of physics concepts. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/46601882>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/2002/L10436.html](http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.html). Acesso em: 10 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.html). Acesso em: 15 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191**, de 04 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 20 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 06 de agosto de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.640** de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11640.htm). Acesso em: 05 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. 2020. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação . Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5296**, de 02 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 10 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngue de surdos é tema de Webinário da Conae**. Recurso digital. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/Novembro/educacao-bilingue-de-surdos-e-tema-de-webinario-da-conae>. Acesso em: 10 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa.** Disponível em: <https://guri.unipampa.edu.br/sap/publico/pesquisarProjetos/3150>. Acesso em 30 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **Plano de curso.** Curso de aperfeiçoamento DUA na prática: desenvolvimento de materiais didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais e acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem. Disponível em: <https://guri.unipampa.edu.br/sap/publico/pesquisarProjetos/3150>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRIZOLLA, Francéli. **Dia dos Surdos propõe reflexões sobre acessibilidade e garantia do direito à cidadania.** Recurso digital. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/es/node/902>. Acesso em: 26 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Concepções de deficiência e introdução aos princípios do DUA.** Fascículo teórico-prático. Primeira Tertúlia, UNIPAMPA, 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CADENAS, Dora Magaly. **El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad.** Revista Venezolana de Investigación. Ano 7, nº 1, jun. 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AyqGFNaZNDnCKgyd5WW9O2FGDhTjGRZA/view>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. **A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo.** Recurso digital. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-arquivos/36782\\_final\\_a\\_hista%E2%80%99Cria\\_de\\_educaa%E2%80%A1a%C6%92\\_o\\_dos\\_surdos...vanessa\\_carvalho.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-arquivos/36782_final_a_hista%E2%80%99Cria_de_educaa%E2%80%A1a%C6%92_o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf). Acesso em: 22 jul. 2023.

CASTRO, Sabrina; ALMEIDA, Maria Amélia. **Barreiras comunicacionais evidenciadas pelos alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** UFSCAR, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6594/4851>. Acesso em: 15 out. 2024.

COSTA, Angelo; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia; COUTO Maria Clara; HOHENDORFF, Jean (Org.). **Manual de produção científica.** Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 60-65.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Brasília: Junqueira&Marin, 2010.

DELL ARINGA, Ana Helena; DELL ARINGA, Alfredo; ADACH, Elisabeth. A importância da leitura orofacial no processo de adaptação de AASI. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia.** 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rboto/a/xHxdh4MqmH3qdgQdSDNcYjP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jan. 2025.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Brasília: LetrasLivres, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/215/199/>.

Acesso em: 15 ago. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**. v. 12, n. 34. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>. Acesso em: 10 set. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação** v. 36, n.2, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184>. Acesso em: 14 jul. 2023.

EIJI, Hugo. **Deficiente auditivo, surdo, Surdo?** CulturaSurda. Disponível em: <https://culturasurda.net/breve-introducao/#:~:text=Sobre%20os%20textos%20e%20posts,as%20muitas%20apari%C3%A7%C3%B5es%20da%20palavra>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERREIRA, Cristiano. **Desenho Universal para Aprendizagem: princípios e diretrizes**. Fascículo teórico-prático. Segunda Tertúlia, UNIPAMPA 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Rosana Camara. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações**. Minas Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191

JUNIOR, Gláucio de Castro. Cultura Surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. *In: ALMEIDA, Wolney (Org.). Educação de surdos: formação, estratégias e práticas docente*. Ilhéus: Editus, 2015.

KRAUSE, Keli. **Política cultural da comunidade surda**: uma análise comparativa entre os países Sul-americanos. 2022. 298 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: [https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10855/2/Keli\\_Krause\\_Tes.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10855/2/Keli_Krause_Tes.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAIOR, Izabel. **Sobre a deficiência visual**. Recurso digital. Disponível em: [https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia\\_conceito\\_tipos\\_def.htm](https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia_conceito_tipos_def.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. UNESP, 2004. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 02 jun. 2023.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa**: desafios e possibilidades à formação continuada de professores. Fortaleza, 2018 VII ENALIC. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52640>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Curso gratuito com foco na prática do Desenho Universal para a Aprendizagem recebe inscrições até 10 de agosto**. Recurso digital. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/bage/curso-gratuito-com-foco-na-pratica-do-desenho-universal-para-aprendizagem-recebe-inscricoes-ate-10>. Acesso em: 29 set. 2023.

MURILLO, Francisco Antonio Arias. *Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva*. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Crianças e Juventude**, v. 5 nº 01, jan/jun 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131029055810/art.FranciscoAArias.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação e Realidade**, v. 44, nº 3. Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Adriana S. **Metodologia da pesquisa científica** (recurso digital). 1ª ed. Santa Maria: UFSM, 2018.

PEREIRA, Samara de Oliveira. **Planejamento de atividades didáticas na perspectiva do DUA**. Fascículo teórico-prático. Terceira Tertúlia, UNIPAMPA 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuliasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméia Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, n. 29, p. 318-325. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PRADO-BARROS, Thatiane; TAVARES-SANTOS, Valdiceia; ALBUQUERQUE, Rodrigo. **(De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos/as no Brasil: trajetórias para gretar**. Revista Linguagem e Ensino. v.26, n.1, jan-abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6803>. Acesso em: 14 out. 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSA, Emiliana Faria. **Significados imprescindíveis identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade**. In: Perlin, Gladis; Stumpf, Marianne. (Org.). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas (recurso digital). Curitiba: CRV, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, pag. 10-16. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 20 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista CNBB**, São Paulo, 2005, p. 01-06. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAMPAIO, Glória Regina Loreto. **Tradução à prima vista: pesquisas, contextos e desdobramentos**. *Tradução em Revista*. PUC, nº 32. 2022. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_trad.php?strSecao=article\\_sp&fas=59769&numfas=11&nrseqcon=59681&NrSecao=11](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_trad.php?strSecao=article_sp&fas=59769&numfas=11&nrseqcon=59681&NrSecao=11). Acesso em: 20 dez. 2022.

SAUTU, Ruth. **Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2005.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos. **Recursos Educacionais Abertos (REA) Digitais**. Fascículo teórico-prático. Quarta Tertúlia, UNIPAMPA 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuuriasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Acessibilidade de REA, digitais e acessíveis com foco no DUA**. Fascículo teórico-prático. Sexta Tertúlia, UNIPAMPA 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuuriasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Produção e compartilhamento de REA digitais**. Fascículo teórico-prático. Quinta Tertúlia, UNIPAMPA 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/tertuuriasinclusivas/cursos-2023/>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Cleuzilaine V.; GOMES, Maria de Fátima. **Bimodalidade: uma revisão de literatura sobre a prática bimodal na educação dos surdos**. Recurso digital. 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT11/TRABALHO\\_EV174\\_MD5\\_ID13664\\_TB1616\\_12072022094454.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT11/TRABALHO_EV174_MD5_ID13664_TB1616_12072022094454.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

\_\_\_\_\_(Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOARES, Luciana M. Nos caminhos de uma tutora: experiências vivenciadas durante um curso de extensão. *In*: MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Experiências e práticas de tutoria na formação de professores para o atendimento educacional especializado**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 86-92. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Experiencias%20e%20praticas%20de%20tutoria%20-%20E-book%20-%20Vol.%20II.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

STROBEL, Karin. **História de Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *IN*: TRAVERSINI, Clarice *et al.*(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula**. 1992. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10665/1/celso%20dos%20santos%20vasconcellos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

VARGAS, Camila S. R. **A Tradução à Vista no Cotidiano Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2021.

WESTIN, Ricardo. **Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento**. Recurso digital. Recurso digital. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento>. Acesso em: 05 out. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO



### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio desta carta, apresentar a aluna Luciana Moraes Soares devidamente matriculada sob número 2310100314 no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa- Unipampa- Campus Bagé, para realizar pesquisa cujo objetivo é “Investigar e analisar quais são as barreiras enfrentadas pelos professores Surdos durante sua formação acadêmico-profissional no curso de aperfeiçoamento DUA na prática e quais são as estratégias ou apoios oferecidos para remover essas barreiras”, conforme estabelecido em projeto de pesquisa, que será realizado nesta escola, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete da Silva Lima Martins.

Bagé, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

Claudete da Silva Lima Martins

Luciana Moraes Soares

Assinatura

## APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Local da entrevista: *Google Meet*

Mediadora: A pesquisadora

Participantes: Cursistas Surdos

### **Conhecendo o cursista:**

- 1) Poderia fazer uma breve apresentação pessoal, dizendo onde moras, onde trabalhas, em que nível de ensino atuas?
- 2) Em relação à surdez: nasceste surdo ou ficaste Surdo ao longo da vida?
- 3) Como ficaste sabendo da realização deste curso?

### **Programa de extensão e as contribuições ao ensino de Libras como segunda língua:**

- 4) Essa é a primeira vez que participas de uma formação promovida pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa?
- 5) Quantos cursos já fizeste dentro das formações propostas pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa?
- 6) Por que escolheste fazer esse curso?
- 7) Quais as tuas expectativas em relação ao curso?
- 8) Após a realização do curso, acredita que haverá mudança na tua prática profissional? Como o curso poderá contribuir para a tua formação académico-profissional?

### **Quanto às barreiras e estratégias de apoio recebidos:**

- 9) Poderia citar quais as barreiras ou dificuldades que já encontraste ao fazer cursos de formação de professores?
- 10) Quando uma barreira fica evidente, o que você costuma fazer?
- 11) Quais as estratégias ou apoios que você identifica no curso DUA na prática para garantir acessibilidade?
- 12) Após a implementação das estratégias ou apoios, as barreiras são efetivamente removidas?

## APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Local da entrevista: *Google Meet*

Mediadora: A pesquisadora

Participantes: Tradutores/intérpretes de Libras

### **Conhecendo o profissional:**

- 1) Qual a tua formação profissional?
- 2) Já atuaste como TIL em quantos cursos promovidos pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa?
- 3) Em relação ao(s) outro(s) curso(s) em que atuaste como TIL, percebes alguma diferença? Quais?
- 4) Qual foi a motivação para participar da seleção para atuar como TIL neste Programa de Extensão?

### **Barreiras e apoios à formação de professores Surdos:**

- 5) Poderia citar quais as barreiras ficam evidentes durante a realização do curso?
- 6) Quando uma barreira é evidenciada, qual o posicionamento da equipe envolvida na mediação com os cursistas Surdos?
- 7) Poderia citar quais as estratégias ou apoios são disponibilizados para tentar remover as barreiras evidenciadas?
- 8) Após a implementação das estratégias ou apoios, as barreiras são efetivamente removidas?
- 9) Qual a tua percepção em relação à organização e dinâmica do curso em relação à acessibilidade?

### **Programa de extensão e as contribuições à formação acadêmico-profissional de professores:**

- 10) Quais as contribuições do curso DUA na prática para a formação acadêmico-profissional dos professores Surdos?
- 11) Qual a importância da participação dos professores em cursos de extensão?

12) Em relação à formação acadêmico-profissional, considera que o curso DUA na prática proporcionou espaço de interação entre os pares, dando espaço para as contribuições trazidas pelos cursistas Surdos?

13) No que diz respeito ao equilíbrio entre teoria e prática, considera que o curso DUA na prática proporcionou momentos equilibrados de reflexão crítica e atividades práticas para síntese do conhecimento?