

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

DANIELE PIMENTA ROCHA

**ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFMA**

**SÃO LUÍS - MA
2025**

DANIELE PIMENTA ROCHA

**ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da
Silveira Rosa.

SÃO LUÍS - MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pimenta Rocha, Daniele.

ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR : um estudo sobre as barreiras atitudinais e metodológicas no curso de Pedagogia da UFMA / Daniele Pimenta Rocha. - 2025.

77 f.

Orientador(a): Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís Maranhão, 2025.

1. Acessibilidade. 2. Alunas Surdas. 3. Ensino Superior. I. Nascimento da Silveira Rosa, Kaciana. II. Título.

DANIELE PIMENTA ROCHA

**ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da
Silveira Rosa.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Universidade Federal do Maranhão
(Orientadora)

Nome do examinador
Universidade Federal do Maranhão

Nome do examinador
Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta monografia primeiramente a Deus, minha fonte inesgotável de força, sabedoria e esperança. Aos meus pais, Domingos José e Deuseli Pimenta, que sempre me apoiaram com amor, oração e incentivo. Cada conquista minha carrega o reflexo do cuidado e da fé de vocês. Essa vitória é nossa. Amo o cuidado e zelo que tens pela minha vida. Sem a presença de Deus e sem o apoio da minha família, este sonho jamais teria se concretizado.

AGRADECIMENTOS

Minha jornada até aqui não foi fácil, mas a mão do Senhor me sustentou em cada processo, em cada detalhe. Foram muitos aprendizados, lágrimas, sorrisos e, sobretudo, a graça infinita de Deus. Meu primeiro e mais profundo agradecimento é a Deus, meu Pai, meu Amigo Fiel e meu Salvador. Foi Ele quem me sustentou em cada momento, nos dias de cansaço, quem me deu coragem quando pensei em parar me deu graça para continuar. A Deus seja glória e honra para sempre! Como diz sua Palavra: “Àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, conforme o seu poder que atua em nós.” (Efésios 3:20)

Minha eterna gratidão e amor à minha família, minha base, meu tudo, ao meu pai Domingos José e à minha mãe Deuseli Pimenta, como sou grata pela vida de vocês todos os dias, vocês me ensinaram sobre fé, humildade e perseverança, e isso carrego comigo em tudo que faço. Vocês me ensinaram a trilhar o caminho da paz e a encontrar refrigério, ensinaram sobre o amor, elo perfeito, não só em palavras, mas em cada atitude. Aos meus irmãos Daniel Pimenta e Deusiane Pimenta, vocês são parte essencial da minha história, vocês me motivam todos os dias a não desistir e a ser exemplo em tudo, louvo a Deus todos os dias por suas vidas, vocês me inspiram sem nem perceber. Oro e agradeço todos os dias por estarem sempre comigo, sendo apoio, afeto e incentivo.

Às minhas amigas e companheiras de jornada acadêmica, Ana Carolina Ozório, Andressa Cartagenes, Jaila Danielle, Raíla Trindade e Rithala Mylena, o que falar de vocês? Que em meio a tantas inseguranças e desafios, no momento mais difícil elas chegaram, nem sei dizer ao certo como se construiu essa amizade, mas sei dizer que é presente de Deus para minha vida. Obrigada meninas por segurarem minha mão, por caminharem comigo com tanto carinho, força e amor. Vocês são a prova do cuidado de Deus na minha vida, pois nos momentos mais difíceis e felizes sempre estiveram por perto para me ajudar e estender o ombro amigo. Como o

próprio Pai da Sabedoria diz: “Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da adversidade nasce o irmão”. (Provérbios 17:17).

À minha orientadora, professora doutora Kaciana Rosa, que é uma inspiração para mim! Uma professora brilhante, apaixonada pela Educação Especial e Inclusiva, que se dedica integralmente a tudo que se propõe a fazer; isso é notório em cada fala, em cada aula, e demonstra que não mede esforços para ensinar com excelência e compromisso e que se dedica ao máximo para alcançar espaço no mundo para as pessoas com deficiência, tornando a inclusão possível. Meus sinceros agradecimentos por cada orientação, cada palavra e cada incentivo ao longo dessa trajetória.

Não poderia deixar de agradecer ricamente às alunas surdas que participaram desta pesquisa com tanto empenho e disposição, meus sinceros agradecimentos pela generosidade em compartilhar suas vivências com tanta coragem. Suas vozes ecoam neste trabalho como sementes plantadas para o futuro de transformação.

Agradeço profundamente aos(as) professores(as) e intérpretes que se propuseram a participar das entrevistas, agradeço imensamente pela disponibilidade e pelos relatos tão detalhados. Vocês ajudaram a compor os relatos sob uma realidade viva e humana sobre os desafios e as possibilidades da inclusão no Ensino Superior.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas pelas alunas surdas no curso de Pedagogia da UFMA, destacando sua influência no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem da pesquisa foi qualitativa descritiva e interpretativa que utilizou como principal ferramenta de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com duas estudantes surdas do curso, professores(as) e intérpretes de Língua de Sinais, possibilitando uma relação mais próxima da vivência desses sujeitos no cenário acadêmico. A partir dessa análise de relatos, verificou-se o seguinte: apesar dos avanços na legislação e das políticas de inclusão, a situação real no cotidiano dessas estudantes é diferente, pois há ausência de formação de professores em Libras, a falta de recursos pedagógicos adaptados no processo de ensino-aprendizagem expositivo e a dificuldade de socialização entre estudantes ouvintes e surdos. No decorrer da pesquisa, as estudantes demonstraram estar bem engajadas para participarem, relatam que terem uma boa socialização com colegas e professores(as), e ter uma educação que esteja próxima de sua realidade é essencial, algo mencionado que não acontece. Evidenciou-se que a Libras é pouco valorizada por parte dos colegas. Por outro lado, o artigo mencionou alguns esforços individuais de professores e intérpretes para tornar o ensino acessível, uma conquista foi o fato de agora haver dois intérpretes por turma. Tais iniciativas demonstram que, embora existam políticas voltadas à inclusão, sua efetivação plena ainda requer uma ação coletiva, com o fortalecimento do compromisso institucional, a formação continuada dos docentes e o respeito às especificidades da pessoa surda.

Palavras-chave: Acessibilidade; Alunas surdas; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the challenges faced by two deaf students in the Pedagogy course at the Federal University of Maranhão (UFMA), with particular emphasis on the attitudinal and methodological barriers that affect their academic journey in higher education. The study adopted a descriptive and interpretative qualitative approach, using semi-structured interviews as the main data collection tool. Interviews were conducted with the two deaf students enrolled in the course, professors, and sign language interpreters, allowing for a closer understanding of these individuals' lived experiences in the academic context. From the analysis of these narratives, it was found that, despite advances in legislation and the existence of inclusion policies, the real-life experiences of these students tell a different story. There is a lack of teacher training in Brazilian Sign Language (Libras), a shortage of adapted pedagogical resources in lecture-based teaching methods, and difficulties in social interaction between hearing and deaf students. Throughout the research, the students showed strong engagement and a willingness to participate, and they reported that having good social interaction with peers and professors, as well as an education that reflects their reality, is essential—something that they say is currently lacking. It became evident that Libras is not recognized as a legitimate language and is not sufficiently valued by peers. On the other hand, the study highlighted some individual efforts by professors and interpreters to make teaching more accessible. One notable achievement was the recent assignment of two interpreters per class. These initiatives demonstrate that, although there are policies aimed at inclusion, their full implementation still requires collective action, stronger institutional commitment, ongoing teacher training, and respect for the specific needs of deaf individuals.

Keywords: Accessibility. Deaf students. Higher education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DACES - Departamento de Acessibilidade do Ensino Superior

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IFPA - Instituto Federal do Paraná

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: Aspectos Históricos e Políticos.	19
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À ACESSIBILIDADE DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	27
4 METODOLOGIA	34
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5.1 Análise das entrevistas com as Alunas Surdas, os(as) Professores(as) e os(as) Intérpretes no Curso de Pedagogia	40
5.2 Relatos das Estudantes Surdas: Desafios e Perspectivas	41
5.3 Entrevistas com Professores: Percepções e Práticas sobre Inclusão	48
5.4 Entrevistas com Intérpretes: Desafios e Percepções sobre a Inclusão de Alunas Surdas	53
6 CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A	64
APÊNDICE B	66
APÊNDICE C	68
APÊNDICE D	69
APÊNDICE E	71
APÊNDICE F	74

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no Ensino Superior representa um desafio contínuo, especialmente no que se refere à superação de barreiras atitudinais e metodológicas que limitam a plena participação e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência (Miguel et al., 2024).

Desde o início da minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), venho me deparando com a temática da inclusão, a qual se consolidou como o principal objeto de estudo deste trabalho. Dessa forma, explicita-se a evidência ao preconceito e as barreiras enfrentadas pelos estudantes ao longo dos anos para que suas necessidades reais sejam efetivamente atendidas.

A luta pelo reconhecimento de direitos fundamentais, como o acesso à educação e a permanência em ambientes acadêmicos inclusivos, reflete um processo contínuo de busca por autonomia e participação plena na sociedade. O ingresso de estudantes com deficiência nas universidades, por si só, não garante a inclusão. É necessária a implementação de práticas pedagógicas adequadas e recursos específicos para que os estudantes, especialmente os alunos surdos, tenham uma inclusão plena, o que contribui para sua permanência no ensino acadêmico.

A inclusão de alunos com deficiência está amparada por diversos marcos legais, com destaque para a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015). Esses documentos reforçam a necessidade de práticas que assegurem o respeito às diferenças, a promoção da acessibilidade e a valorização das potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, (Moreira, 2004, p. 200) destaca:

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo

que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece à educação como um direito de todos, esse direito abrange não somente o acesso, mas a permanência dos indivíduos em ambientes educacionais, isso inclui pessoas com deficiência, possibilitando acessibilidade nos espaços físicos, assim como a necessidade de adaptação de metodologias de ensino, como materiais pedagógicos adaptados e proporcionar uma comunicação acessível que possa garantir a inclusão. A lei prevê, no Art. 4º, inciso III, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, no art. 59 traz adaptação curricular e pedagógica para atender às necessidades individuais dos estudantes, “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Portanto, esta pesquisa destaca a necessidade de um aprofundamento sobre como a inclusão ocorre no Ensino Superior, abordando a conceitualização de termos fortemente relacionados a esse contexto, como surdez, Ensino Superior, acessibilidade e barreiras. Esses termos são fundamentais para compreender como o acesso e a permanência de estudantes surdos se desenvolvem nesse ambiente acadêmico.

A surdez é uma deficiência que não se limita a questões físicas, pois é uma condição que traz a visão como alinhado para a execução de atividades, tendo-a como aspecto cultural e linguístico. Segundo Viana (2021) relata que as pessoas surdas possuem uma habilidade maior no aspecto visual, possibilitando-as uma melhor aprendizagem e a busca pelo conhecimento. Conforme Skliar (1999) e Franco (1998), é fundamental compreender os surdos a partir de sua experiência visual, em vez de focar na ausência da audição, posicionando-os como sujeitos cultural e linguisticamente distintos.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel central, traduzindo a vivência visual dos surdos e possibilitando sua plena interação e expressão no mundo. De acordo com Lunardi e Skliar (2000, p. 20), a cultura surda valoriza “o olhar no lugar do ouvir”, enquanto Sá (1998, p. 176) enfatiza que os

surdos "não são pessoas que não ouvem, são pessoas que veem". Assim, a identidade surda é legitimada pela comunidade, que compartilha valores, hábitos e modos de socialização próprios, reconhecidos pela legislação brasileira, que afirma o papel da Libras como meio principal de interação e manifestação cultural dos surdos (Brasil, 2005, art. 2º).

Trazendo para o contexto acadêmico, o acesso dos estudantes surdos é um direito fundamental que exige a implementação de políticas públicas inclusivas, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua, tanto na forma oral quanto escrita. Nesse sentido, a superação das barreiras atitudinais e metodológicas no Ensino Superior é um desafio fundamental, pois essas barreiras frequentemente dificultam a plena participação dos estudantes surdos no meio acadêmico (Delanhse; Storto, 2024).

A surdez deve ser compreendida por suas características próprias culturais e linguísticas. Essa perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes surdos e promovam sua inclusão efetiva. (Skliar, 1999, p.11) destaca que:

A surdez não deve ser encarada como uma deficiência, mas como uma condição cultural, com uma língua própria e uma maneira singular de perceber o mundo. A surdez se configura em um processo de construção identitária que ocorre através de uma experiência visual e de uma relação com a língua de sinais, que traduz a vivência e a experiência dos surdos.

Ainda trazendo a LDBEN como destaque para a pesquisa, pois embasa o estudo com o conceito das barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência no âmbito do Ensino Superior, tais barreiras têm limitado o acesso dos alunos de participarem plenamente de atividades, conforme a LBI em seu Art 3, inciso IV:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 1996).

A acessibilidade linguística é um elemento importante para as políticas inclusivas, especialmente no que se refere à participação efetiva de pessoas surdas em diversas esferas sociais, educacionais e culturais. A Lei de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam a importância de eliminar barreiras de comunicação, assegurando o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em ambientes públicos e privados. Essas legislações

contemplam, entre outras medidas, a capacitação de profissionais, como docentes, tradutores e intérpretes de Libras, e garantem o acesso das pessoas surdas a serviços essenciais, incluindo educação e saúde.

Com o avanço na garantia desses direitos, surge o desafio de construir uma educação superior que respeite as diferenças e contribua para erradicar as desigualdades, promovendo uma verdadeira inclusão. No entanto, ainda se encontram lacunas significativas no ensino das universidades, a falta de adaptação de práticas pedagógicas e atitudes que garantam interação social e a participação plena, tão fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento humano (Santana, 2016).

Os alunos surdos demandam que suas especificidades sejam respeitadas, rejeitando a exclusão e a marginalização. Nesse contexto, a inclusão educacional no Ensino Superior busca garantir a presença desses alunos em cursos regulares, um direito assegurado pela legislação, mas cuja efetivação ocorre de maneira ainda limitada (Sanches e Da Silva, 2019).

Garantir uma educação para todos é superar as barreiras que limitam ou impedem a participação plena dos alunos, conforme define a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, "barreiras são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos à acessibilidade, à comunicação, à informação e à expressão" (Brasil, 2015). Assim, para que as barreiras sejam eliminadas precisa-se buscar práticas em que favorecem uma educação de igualdades que incluam verdadeiramente todos os estudantes na participação ativa, independentemente de suas especificidades. Como afirmam Skliar (1998) e Quadros (2004), é essencial abandonar a visão inadequada da surdez e reconhecer os surdos como sujeitos plenos de direitos, cujas vivências são mediadas pela Libras.

Além disso, as barreiras linguísticas representam um obstáculo significativo para a plena inclusão dos surdos no Ensino Superior (Daroque, 2011). Embora a Libras seja reconhecida oficialmente como língua do país, alguns cursos superiores ainda não estão preparados para proporcionar o suporte linguístico adequado aos alunos surdos (Nora, 2017).

Na educação superior, é imprescindível que a acessibilidade não se restrinja à presença de intérpretes de Libras, mas que também envolva a produção de materiais bilíngues, recursos audiovisuais legendados e plataformas digitais

inclusivas, criando condições para que os estudantes surdos possam desenvolver suas habilidades acadêmicas e integrar-se plenamente ao meio universitário (Ansay, 2009).

Com a quantidade de intérpretes de Libras reduzida, a falta de materiais acadêmicos traduzidos e a inadequação de metodologias pedagógicas que respeitem a especificidade linguística dos surdos, dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes (Sanches e Da Silva, 2019). Para superar esses desafios, é necessário que as instituições de ensino adotem políticas linguísticas inclusivas que assegurem a formação de professores capacitados e a disponibilização de recursos adaptados em Libras e tradutores/intérpretes durante as aulas (Lunardi; Skliar, 2000; Brasil, 2005).

A motivação para investigar a área da Educação Especial e Inclusiva intensificou-se a partir do quarto período do curso, com o aprofundamento em disciplinas voltadas à temática da Educação Especial e Inclusão. Estudar sobre a Educação Especial gerou em mim grande interesse, especialmente ao ter o contato com crianças com deficiência durante os estágios. Esse cenário ressalta os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para que suas diferenças sejam valorizadas como características humanas que merecem respeito. Limitações não deveriam comprometer a convivência social nem rotular as pessoas como "incapazes". Diante disto, faz-se necessário ampliação dos estudos sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, por se tratar de uma temática de fundamental importância no meio educacional e social, em especial nos cursos que formam futuros educadores, como o de Pedagogia.

Este estudo procura aprofundar o entendimento sobre essas barreiras no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Cidade Universitária Dom Delgado, trazendo a importância de práticas inclusivas. Essas barreiras não afetam somente o acesso, mas também interferem na permanência e o processo acadêmico dessas estudantes, que, como futuras docentes, necessitam ser preparadas para a inclusão de ambientes adaptados e personalizados de acordo com a necessidade de cada aluno.

Outra questão importante diz respeito à representatividade e à percepção das próprias alunas surdas sobre sua experiência na universidade. Perguntas frequentes durante os anos em que estou na academia incluem: Quais são as principais barreiras atitudinais enfrentadas por alunas surdas no ambiente acadêmico do curso

de Pedagogia da UFMA? De que forma as metodologias de ensino adotadas no curso de Pedagogia impactam a participação e o aprendizado das alunas surdas? Quais políticas e recursos institucionais estão disponíveis na UFMA para apoiar a inclusão de alunas surdas, e como são aplicados no cotidiano acadêmico? Essas reflexões me motivaram a investigar como o Ensino Superior, especificamente no contexto do Maranhão e no curso de Pedagogia da UFMA, pode avançar em termos de acessibilidade, práticas inclusivas e superação de barreiras, contribuindo para um espaço educacional verdadeiramente igualitário.

A problematização deste estudo está centrada na seguinte pergunta norteadora: Quais são as barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas pelas alunas surdas no curso de Pedagogia da UFMA e como essas barreiras impactam sua inclusão no ambiente acadêmico? Para isso, foram levantadas algumas questões que guiaram a pesquisa, tais como: o que dizem os documentos legais e as produções científicas sobre a inclusão de alunas surdas no Ensino Superior? Quais são os desafios e os avanços na formação docente voltada para práticas inclusivas no curso de Pedagogia? Quais metodologias pedagógicas têm sido utilizadas no curso e como essas práticas favorecem ou dificultam o aprendizado das alunas surdas?

O objetivo geral do trabalho é analisar as barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas pelas alunas surdas no curso de Pedagogia da UFMA, destacando sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) analisar a literatura e os documentos legais sobre a inclusão de estudantes surdos(as) no Ensino Superior; (2) identificar as barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas pelas alunas surdas no curso de Pedagogia; (3) investigar práticas pedagógicas adotadas pelos professores e as relações existentes com os(as) intérpretes do curso, avaliando sua adequação às necessidades das alunas surdas.

Metodologicamente, este estudo combina a pesquisa bibliográfica, com base em artigos científicos disponíveis na plataforma CAPES e a pesquisa de campo, por meio de entrevistas realizadas com professores(as), intérpretes de Libras, alunas surdas. Por fim, a estrutura desta monografia está organizada em seções. A Primeira seção apresenta introdução com a problemática, justificativa e os objetivos do estudo. Na segunda seção, discute-se o histórico da inclusão educacional no Ensino Superior, com ênfase no contexto das alunas surdas e na formação docente

inclusiva. Apresenta-se a análise de documentos que abordem a temática no contexto histórico e legislativo. A terceira seção enfatiza os procedimentos metodológicos da pesquisa, trazendo instrumentos e métodos utilizados. Por seguinte, são apresentados os resultados e as discussões sobre os desafios e metodológicas identificadas, com possíveis respostas para entendê-las e superá-las.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: Aspectos Históricos e Políticos.

Ao longo da história da humanidade a trajetória de pessoas surdas sempre se alia a concepções de cidadania. A história dos surdos no Brasil é permeada por impasses como descrédito, preconceito, piedade e loucura.

Em 1857, por iniciativa do imperador Dom Pedro II, o padre Ernest Huet foi enviado da França pelo Instituto Nacional para Surdos-Mudos ao Brasil para fundar a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, onde atualmente está localizado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Huet introduziu no Brasil o método de ensino de L'Épée, que se baseia nos sinais de comunicação das pessoas surdas. A atuação de Huet influenciou o desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira (Libras), que resultou na fusão da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de sinais utilizados pelos surdos em várias regiões do Brasil (Academia de Libras, 2019).

No contexto educacional, podemos aferir uma evolução marcada por avanços políticos, sociais e culturais. O ensino voltado às pessoas surdas seguia abordagens excludentes, baseado em oralização e na assimilação de práticas da comunidade ouvinte, esse modelo negligenciava as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Contudo, movimentos de inclusão e lutas por direitos conquistaram importantes avanços.

A Constituição Federal de 1988 foi um dos primeiros marcos históricos no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Além disso, o artigo 208, inciso III, por sua vez, assegura o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Educação Inclusiva deve respeitar a diversidade e garantir a igualdade de oportunidades, conforme o artigo 206 que busca promover a cidadania livre de preconceitos. Essa regulamentação é determinante para a educação de surdos, pois instrui os órgãos educacionais que reforçam a garantia nos métodos e currículos de forma que sejam acessíveis às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, no artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado

assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com deficiência, o direito à educação, à saúde, à cultura e ao lazer. Para tanto, são necessárias medidas de acessibilidade, como a presença de intérpretes de Libras e a produção de materiais didáticos adaptados (Brasil, 1988).

No Brasil, observa-se um longo processo em direção a um sistema educacional inclusivo, respaldado em acordos internacionais, como a Declaração Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Esta última representou um marco fundamental para o avanço da educação de pessoas com deficiência, ao defender sua inclusão preferencial em ambientes de ensino comum. Ambas as declarações passaram a influenciar fortemente a formulação de políticas afirmativas no país, promovendo propostas educacionais que reconhecem a diversidade e oferecem as ações públicas específicas, conforme previsto na Constituição Federal (De Barros, 2022).

A Declaração de Salamanca, adotada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais no ano de 1994, representou um divisor de águas para a Educação Inclusiva. O documento estabelece a inclusão como princípio fundamental, recomendando que sistemas educacionais sejam organizados de modo a atender à diversidade de todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência. Esse documento trouxe inspiração para as políticas públicas em diversos lugares, inclusive no Brasil, qualificando nossa Educação Inclusiva e reafirmando os direitos das pessoas surdas no ambiente educacional.

Uma das bases centrais da declaração é que os sistemas educacionais sejam capazes de proporcionar uma diversidade aos estudantes, oferecendo um ensino que valorize e respeite as especificidades, sem preconceitos e discriminação. A declaração traz que a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições regulares deve ser a norma e não a exceção, pois as escolas precisam rever suas infraestruturas, currículos e práticas pedagógicas, de modo a garantir a participação plena desses alunos nos espaços escolares.

Nesse sentido, percebemos que a Declaração enfatiza a inclusão como algo que vá além do acesso ao Ensino Superior, exige que se tenha um ambiente rico em aprendizagem para assim favorecer a interação social, a participação ativa dos alunos e o respeito à diversidade humana dentro da sala de aula.

Os sistemas educacionais devem implementar práticas bilíngues e possuírem intérpretes, para que a aprendizagem seja efetivada e a participação acadêmica estudantil de alunos surdos. Além disso, formações para os docentes aliado às práticas pedagógicas de inclusão, que enfatizam tecnologias assistivas, adaptação de recursos didáticos e outros.

Dando continuidade aos marcos legais, a Lei nº 9.394 estabelecida em 20 de Dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é um dos principais instrumentos normativos que regulamentam a educação no Brasil, destacando fundamentos que orientam todo o sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior. O artigo 59 da LDBEN determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos educativos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo os surdos.

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 - II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 - IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras;
 - V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 59).

Essa legislação determina que o atendimento educacional deve ocorrer em escolas, classes ou em locais de ensino especializados, respeitando condições individuais dos alunos, promovendo um ambiente que respeite as diferenças e apoie o desenvolvimento educacional de todos os estudantes.

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou em serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Diante disso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como meio de comunicação e expressão no Brasil por meio da Lei n.º

10.436, de 24 de abril de 2002, essa legislação carrega uma grande representatividade para a comunidade surda, trazendo o uso das Libras em diversos cenários educacionais e sociais. Quando estabelecida a lei, as diretrizes das instituições de ensino, públicas e privadas, passam a utilizar a Libras como meio de ensino para garantir o atendimento adequado aos estudantes surdos, tornando obrigatório a disponibilidade de intérpretes de Libras em sala de aula, assegurando acessibilidade e a participação efetiva dos surdos no ambiente de ensino.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O reconhecimento legal da Libras foi resultado de um longo processo histórico. Durante muitos anos os métodos oralistas dificultavam a aceitação da Libras como forma legítima de comunicação entre a comunidade surda e também como instrumento pedagógico. Esse cenário começou a mudar a partir de mobilizações da comunidade surda e de pesquisadores, que reivindicavam o reconhecimento da língua de sinais como forma linguística e identidade cultural.

Considerando essa realidade, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei de Acessibilidade e estabelece normas gerais para garantir o acesso das pessoas com deficiência em espaços públicos e privados, inclusive as instituições educacionais. Embora tenha sido promulgada antes da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), esse decreto desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente educacional inclusivo, com foco na eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

O Decreto determina que todas as instituições de ensino devem adaptar suas estruturas físicas para garantir a acessibilidade, promovendo condições adequadas de circulação, comunicação e participação para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Além disso, orienta sobre a implementação de tecnologias assistivas e

adaptações em materiais didáticos, assegurando que os estudantes com deficiência possam usufruir plenamente dos recursos educacionais disponíveis.

O artigo 8º estabelece:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, p.3).

Essa legislação tem impacto direto no processo de inclusão no ensino superior, ao exigir que as universidades e escolas adotem medidas eficazes para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar do ambiente acadêmico de maneira igualitária. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunidades, nos sistemas de informação, bem como nos materiais didáticos e pedagógicos. Esses recursos devem estar disponíveis nos processos seletivos e no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estabelecida em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), é uma política voltada para a educação inclusiva no Brasil, tendo como objetivo a criação de um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo, a qual estabelece diretrizes para garantir o acesso de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades de ensino.

A PNEEPEI reforça o compromisso do Brasil com a educação inclusiva e propõe que as escolas ofereçam práticas pedagógicas adaptadas, garantindo que estudantes com deficiência, como os surdos, possam ter acesso a uma educação de qualidade com o objetivo de:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do

ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado[...] (Brasil,2008, p.14)

No contexto específico dos surdos, a PNEEPEI destaca a relevância do bilinguismo no uso do Português e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para assegurar o aprendizado, reconhecendo a Libras como uma língua legítima e fundamental para o desenvolvimento dos estudantes surdos. A política orienta a construção de currículos que integrem essas duas línguas, proporcionando uma educação mais efetiva e acessível.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.(Brasil,2008,p.17).

No campo do Ensino Superior, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a transversalidade da Educação Especial no ensino superior se concretiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos (Brasil, 2015).

Em 2010, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do decreto nº 7.234, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal e, em seu artigo 3º §1º define como uma das suas ações “[...] o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, sendo que, conforme disposto no §2º, “[...] caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (Brasil, 2010).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, contempla ações de apoio técnico e financeiro voltadas à implantação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, prevendo no Art. 5º, § 5º, que, os Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de educação superior têm como objetivo

eliminar barreiras físicas, de comunicacionais e de informacionais que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), consolidou um importante marco legal para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incluindo no campo da educação. O artigo 28 da LBI determina que as instituições educacionais devem assegurar a inclusão e a acessibilidade para estudantes com deficiência, oferecendo recursos e tecnologias assistivas adequadas, a fim de promover participação plena no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo 2º da LBI define:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

(Brasil, 2015, p. 18).

Ao reconhecer a importância da inclusão, a LBI estabelece que os professores sejam capacitados para proporcionar um ensino mais qualificado atendendo as necessidades individuais dos estudantes com deficiência. A lei orienta que as organizações de ensino, sejam elas públicas ou privadas, estabeleçam condições para uma participação ativa dos estudantes com deficiência, proporcionando um ambiente de respeito às suas individualidades de forma mais inclusiva.

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

As transformações legais que contribuíram para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das salas de aula regulares, ao mesmo tempo que responderam a antigas demandas e lutas no campo da educação especial, também geram novas exigências para a escola que de fato deseje incluir.

As transformações foram base para outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas normas complementam direitos garantidos pela Constituição.

Os marcos legais apresentados são pilares fundamentais para assegurar que a educação de pessoas surdas ocorra de maneira equitativa e inclusiva, baseada em respeito às suas especificidades linguísticas, culturais e sociais. Portanto, considera-se inúmeras dificuldades na aplicação das práticas dessas políticas de inclusão, pois as leis foram estabelecidas, mas é necessário uma ação coletiva para que sejam concretizadas.

Nesse contexto, Sanches e Teodoro (2007) acreditam no poder de transformação que a inclusão educacional possa ter em diferentes contextos sociais e educacionais, para que essa transformação aconteça, faz-se necessário que as práticas docentes alcancem a individualidade de cada aluno. Por isso, a formação desses profissionais é primordial para um avanço significativo na valorização da diversidade, tendo por práticas inclusivas, ultrapassando as barreiras físicas, culturais, atitudinais e metodológicas.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À ACESSIBILIDADE DE ALUNOS(AS) SURDOS(AS) NO ENSINO SUPERIOR

O Estado da Questão demonstra uma importância acadêmica, que permite fazer uma busca com detalhes sobre documentos. Estes enfatizam aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a temática investigada no Ensino Superior. Apresentaremos os principais estudos que abordam de maneira clara a temática, além disso destacando as lacunas ainda existentes na literatura, apontando a relevância desta pesquisa. Conforme Evêncio e Borges definem o Estado da Questão como:

Uma estratégia em que o pesquisador, valendo-se da caracterização criteriosa e compreensão crítica de como seu tema vem sendo investigado, permite definir seu objeto de estudo e conduzir todo o percurso da pesquisa, pois esclarece ao pesquisador tanto o panorama de conhecimento científico já existente, quanto a identificação do valor de contribuição da nova pesquisa registrando todos os dados relevantes do levantamento bibliográfico para seus estudos com base no rigor científico. (Evêncio; Borges, 2020,p.3).

Para compreender o panorama atual sobre a temática da acessibilidade para pessoas com suras no Ensino Superior, foi realizada uma busca por trabalhos acadêmicos no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando seguintes termos principais como descritores: "surdez", "ensino superior" e "acessibilidade", fazendo uso do booleano AND entres as palavras para obter um resultado mais preciso. A princípio foram encontrados 49 artigos publicados sobre a temática de alunos surdos no Ensino Superior, no decorrer da busca apliquei os seguintes filtros como critério de inclusão: no período dos últimos 5 anos, destacando de 2020 a 2024, artigos nacionais, nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas e no idioma português. Essa

abordagem foi escolhida para identificar trabalhos recentes e relevantes relacionados à inclusão de estudantes surdos nesse nível educacional.

Durante o levantamento, observou-se que nos anos de 2020 e 2021 não foram encontrados artigos sobre o tema. Esse resultado pode ser explicado pelo impacto da pandemia de COVID-19, que redirecionou as prioridades acadêmicas e científicas para questões emergenciais, deixando a discussão sobre inclusão em segundo plano. Contudo, aplicando os filtros para considerar apenas artigos nacionais e publicados nos últimos cinco anos, foram identificados 5 artigos que tratam diretamente de questões relacionadas à surdez e à acessibilidade no Ensino Superior, e após uma leitura e análise detalhada de cada artigo foram selecionados 4 artigos, pois havia um artigo com o mesmo tema repetido mudando somente os autores. Como critérios de exclusão foram retirados aqueles que focaram em outras áreas como da saúde, odontologia e fonoaudiologia, temáticas que não atendem aos objetivos desta pesquisa, centrada na inclusão e na acessibilidade educacional. Os resultados foram organizados no Quadro 1, que sintetiza os principais trabalhos encontrados:

Quadro 1: Síntese do mapeamento de estudos publicados na Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2020 a 2024

Ano	Autor(es)	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados
-----	-----------	--------	----------------	-----------------------

2022	Aline dos Santos Moreira de Carvalho, Evaldo Freires de Carvalho, Jean Carlos Triches, Sabrina da Silva Menezes, José Carlos Guimarães, José Alex Batista Pereira, Rosana dos Reis da Silva, Jacqueline D Altoé, Valdir Ameida Lopes	A inclusão de deficientes auditivos no Ensino Superior: Direito, acessibilidade e avaliação.	Analisar os direitos à inclusão social e educacional de deficientes auditivos, a acessibilidade e as avaliações em ambientes educacionais.	O artigo destaca que, apesar de haver uma base legal e teórica assegurando os direitos de inclusão social e educacional de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, ainda existem barreiras sociais e ideológicas que dificultam sua plena realização no ensino superior brasileiro. Embora iniciativas como o uso de tecnologias assistivas e LIBRAS tenham sido implementadas em algumas universidades, a inclusão permanece mais teórica do que prática, evidenciando a necessidade de superar desafios para efetivar as políticas existentes.
2022	Felipe Di Blasi, Jane de Carlos Santana Capelli, Flávia Barbosa da Silva Dutra, Vivian M. Rumjanek	Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro.	O presente estudo visa analisar a centralidade das narrativas, pela perspectiva docente, acerca do ingresso de um estudante Surdo na UFRJ.	A pesquisa destaca que, apesar do acesso ampliado de estudantes surdos ao ensino superior, persistem barreiras como a fragilidade da educação básica e a falta de atendimento individualizado. É urgente superar barreiras atitudinais, diversificar estratégias de ensino e ajustar o processo educacional para garantir permanência e inclusão plena, promovendo uma sociedade mais equitativa e

				inclusiva.
2023	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes, Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário, Simone Souza da Costa Silva	Formação sobre a inclusão de alunos da Educação Especial para os docentes da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal	Tem como objetivo de caracterizar a formação que os docentes da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal possuíam e mensurar o interesse desses por futuras por futuras formações em Educação Especial	A pesquisa concluiu que ações formativas para professores podem ser planejadas com base em suas necessidades e devem ser institucionalizadas para garantir continuidade e adesão. Apontou-se a necessidade de ampliar carga horária, materiais, atividades práticas e incluir Libras. Futuras pesquisas devem ouvir alunos PEE, envolver coordenadores e explorar tecnologias em formações, buscando melhorar a inclusão e a qualidade do ensino.
2023	Rafaella Lernerneier Baumel, Silvana elisa de Moraes Schubert, Wilson Lemos Everton Adriano de Moraes, Adriana Bender Moreira De Lacerda, Ana Cristina Guarinello, Israel Bispo dos Santos	Língua Brasileira de Sinais: A inclusão do surdo no ensino superior do Instituto Federal do Paraná(IFPR) Campus Curitiba	O objetivo deste artigo é apresentar um pequeno vislumbre referente a trajetória dos surdos e suas lutas, usando como base as leis e a dados do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Curitiba no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	Concluimos com a pesquisa que a inclusão e acessibilidade no ensino superior não vêm acontecendo de uma maneira plena, pois, ainda se luta para haver uma verdadeira inclusão que tem necessidades especiais no ensino superior do Instituto Federal do Paraná (IFPR) que ainda carece de acessibilidades lingüísticas adequadas aos surdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segundo Carvalho *et al.* (2022), seu artigo relata que no campo educacional houve mudanças na inclusão de alunos surdos, ainda relatou reflexões sobre

limitações e contradições que nos permitem analisar essa problemática. Embora existam legislações que assegurem os direitos educacionais, há muitas lacunas em aberto, no que diz respeito a essas políticas diante das barreiras estruturais e culturais enraizadas em instituições de Ensino Superior.

O artigo se estrutura em três eixos temáticos: a relação entre surdez, preconceito e inserção educacional; os direitos assegurados pelas legislações; e as estratégias de acessibilidade e avaliação no contexto acadêmico. Destacando como a inclusão educacional de estudantes com deficiência auditiva necessita ter adaptações de práticas metodológicas, um preparo eficaz em formações docentes e uso efetivo da Libras como ferramenta de inclusão, apesar dos avanços legais faz-se necessário ações práticas que atendam a necessidade de cada estudante no contexto acadêmico.

Por fim, o texto traz um avanço significativo das políticas e legislações sobre a inclusão, mas ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançar a inclusão plena e efetiva para todos.

O artigo de Blasi *et al.* (2022), destaca as percepções e experiências vivenciadas por docentes na universidade do Rio de Janeiro no curso de medicina diante do ingresso de um aluno surdo na UFRJ. Esta pesquisa enfatiza dificuldades pedagógicas, que evidencia adoção de estratégias inclusivas, destacando o aumento da política de cotas, e relatando o desafio de acolher um aluno cuja língua materna é Libras, sendo limitado o conhecimento da língua portuguesa, sendo necessário uma adaptação das práticas pedagógicas.

O trabalho de Blasi *et al.* (2022) destaca a experiência de 10 docentes, tendo como principais categorias para a inclusão do aluno: o papel essencial da Comissão de Acessibilidade na promoção de estratégias inclusivas, a insegurança dos docentes frente à falta de formação específica, as demandas educacionais que exigem mudanças metodológicas, as contribuições do estudante em meio a desafios de comunicação, e o equilíbrio necessário entre inclusão e qualidade pedagógica.

O artigo de Cavalcante *et al.* (2023), explora a criação e implementação de um programa para capacitação de professores no acolhimento de alunos da Educação Especial no Ensino Superior que foi realizado na Universidade Federal do Pará-UFPA, tendo como objetivo identificar lacunas e traçar estratégias eficazes

para preparar docentes para receber os alunos com especificidades e para realizar as adaptações necessárias, 61 docentes participaram da formação.

Os resultados da pesquisa demonstraram qualidade do conteúdo exposto, trazendo comentários bem satisfatórios, as melhorias sugeridas foram a extensão da carga horária do programa e que fosse disponibilizado materiais pedagógicos, também destacaram a importância de toda comunidade acadêmica participar, desde os coordenadores até o núcleo de acessibilidade, fortalecendo toda equipe para melhor desenvolver um ambiente inclusivo.

O artigo de Baumel *et al.*(2023), faz uma pesquisa no Instituto Federal do Paraná-IFPA, que aborda a inclusão de alunos surdos no ensino superior, trazendo as barreiras linguísticas e a importância da Libras como garantia de acessibilidade educacional. Como base teórica foram apresentadas leis que destacam a trajetória de inclusão, trazendo avanços e desafios, como a escassez dos professores não familiarizados com a Libras, além da limitação de intérpretes.

Embora o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) esteja empenhado para oferecer todo suporte para que a inclusão ocorra, ainda existem paradigmas que precisam ser superados como é indispensável um empenho por parte dos professores na aprendizagem da Libras, realizando mais formações e trazendo a ênfase de políticas públicas eficazes de forma articulada com toda rede acadêmica.

Portanto, esse levantamento demonstra que, embora limitada em quantidade, a produção acadêmica sobre o tema reflete um esforço crescente para atender às demandas de estudantes surdos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. O levantamento realizado evidencia tanto a relevância quanto a necessidade de um maior investimento em estudos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior, reafirmando a importância de aprofundar a discussão sobre políticas, práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade nesse contexto, investindo em capacitação e formação continuada, possibilitando um engajamento maior para os docentes se aprimorarem da Libras.

Além de sua relevância teórica, esses documentos contribuíram de forma significativa para a construção desta monografia, pois estão bem relacionados ao tema da pesquisa, permitindo profundas reflexões para compreender aquilo que inicialmente foi levantado enquanto problemática do projeto. Essa escolha permite

um olhar crítico, a escolha foi assertiva por possibilitar um olhar crítico sobre a pesquisa concordando e problematizando algumas questões e assim colocando a ótica em cima do assunto trabalhado.

4 METODOLOGIA

Utilizou-se como método a pesquisa exploratória a fim de responder e constatar algumas problemáticas levantadas no começo do trabalho que serviram de impulso para a investigação do tema. Segundo Gil (1999) a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Também realizou-se como etapa deste trabalho a pesquisa bibliográfica, pois é ela quem aborda toda a lista de documentos públicos, meios de comunicações orais ou até mesmo publicações avulsas em relação a determinado tema, a mesma estabelece uma ponte entre o pesquisador/a e toda a informação referente ao seu objeto de estudo conseguindo fazer com que o estudioso/a desenvolva sua pesquisa não mais embasada em informações rasas.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccato, 2006, p. 266).

A pesquisa bibliográfica não pode ser usada como algo que vai apenas reproduzir alguma coisa já tratada e sim que será empregada sob novo olhar, apresentando assim novos horizontes em cima de determinada temática. Marconi (1985) em “Fundamentos de metodologia científica” diz que “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”. Nesse sentido, este tipo de pesquisa se torna imprescindível no desenvolvimento deste relatório monográfico, pois ao possibilitar a realização de uma pesquisa histórica acerca das categorias da pesquisa da monografia consegue também trazer a reflexão deste trabalho como um todo, compreendendo questões fundamentais acerca do estudo.

Na pesquisa bibliográfica, realizou-se um estudo do tipo Estado da Questão, a fim de analisar os debates e problemáticas levantados nos últimos cinco anos em torno do tema investigado, utilizando essas discussões como embasamento teórico para a pesquisa.

Dessa maneira, compreendemos como um importante

instrumento que delimita e caracteriza o objeto específico de estudo, identificando e definindo também as categorias centrais da abordagem teórico metodológica, fazendo o levantamento bibliográfico de forma seletiva, a fim de identificar, situar e definir o objeto de pesquisa e suas respectivas categorias, por meio de consulta direta a fontes, tais como teses, dissertações e afins (Menezes; Nóbrega-Therrien e Luz, 2018, p. 138).

Uma outra etapa da pesquisa se deu na Universidade Federal do Maranhão que nos serviu como campo de investigação, onde foram coletados dados através de entrevistas semiestruturadas, pois esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004, p.02). Tais métodos foram utilizados por

ser considerado a melhor forma de analisar a realidade e as pessoas público alvo das pesquisa, pois a mesma permite uma flexibilidade e adaptação de acordo com as circunstâncias, assim como permite perceber as entrelinhas, obter respostas espontâneas e perceber a subjetividades do entrevistado. Os dados coletados foram analisados e fundamentados por meio de aportes teóricos encontrados na pesquisa bibliográfica.

A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação. (Barreto; Honorato, 1998).

A pesquisa de campo teve a participação de duas alunas surdas regularmente matriculadas no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no semestre vigente (2025.1), cursando os 8º e 9º, além de três professores(as) do curso de pedagogia que atuam na universidade já há alguns anos, que receberam nomes fictícios para preservar suas identidades; o professor Amarantos atua há 2 anos e meio, a professora Carmélia já atua há 14 anos, a professora Azaléia atua há 31 anos e dois intérpretes de Libras que nesse semestre acompanharam as alunas durante as aulas, Érico há 16 anos atua na interpretação de Libras e há 3 anos faz parte da equipe da UFMA e Helena atua há 25 anos na área da interpretação. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as barreiras atitudinais e metodológicas no contexto da inclusão de alunas surdas no curso de pedagogia desta universidade. Para compreender melhor a pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva/exploratória relatando as vivências desses participantes, no caráter descritivo é possível documentar as práticas pedagógicas dos professores(as) e intérpretes, na forma exploratória busca compreender as barreiras enfrentadas. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas que permite abordar contextos mais detalhados com perguntas mais abertas para trazer mais precisão aos relatos/falas, nos permite compreender com mais detalhes os fenômenos sociais complexos em ambientes educacionais e investigar os fatores subjetivos que influenciam a inclusão de alunas surdas.

A escolha das alunas se deu por parte do convívio em sala de aula, enquanto os professores foram escolhidos com base nas disciplinas lecionadas no período da pesquisa, já os intérpretes em função de sua atuação direta na instrução e apoio educacional. Primeiramente, as entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas tanto às alunas surdas quanto aos(as) professores(as) e intérpretes, possibilitaram explorar tópicos previamente definidos e questões emergentes durante as conversas.

Contudo, não tive o acompanhamento e participação de intérpretes de Libras para que fosse garantida maior fluidez e conforto na comunicação das alunas, por mais que eu tenha tentado e solicitado à DACES (Diretoria de Acessibilidade de Cursos do Ensino Superior), as intérpretes estavam ocupadas com as demandas do departamento e o horário não era viável. Então, foi solicitado que uma colega de sala das estudantes, que é bem próxima delas desde o ingresso na universidade, realizasse a tradução em Libras durante toda a entrevista, essa colega aprendeu Libras com as alunas surdas e atualmente faz um curso de Libras avançado. Foram gravadas entrevistas com permissão das alunas para que ficasse registrado para análise posterior mais detalhada.

O segundo instrumento foi a observação em sala de aula que, durante aulas e atividades extracurriculares, é possível notar como e se acontecem as interações entre alunas surdas, colegas ouvintes e professores(as). Com o registro de comportamentos não verbais, práticas pedagógicas e dinâmicas sociais observadas na sala de aula e outras situações, tudo foi anotado em um diário de campo.

E consequente, a análise de documentos bibliográficos relacionados ao tema foi realizada e descrita nesta pesquisa. Esses documentos incluíram somente artigos acadêmicos e legislações pertinentes, os quais foram pesquisados em bases de dados reconhecidas, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mediante essa etapa enriqueceu a contextualização do estudo da produção acadêmica existente e apontaram-se lacunas relatadas na literatura que abordam a temática sobre a acessibilidade e inclusão de alunas surdas no ensino superior.

A triangulação dos dados, utilizada na pesquisa, abordou as informações obtidas nas entrevistas, como são abordadas as aulas dos(as) professores(as) e a relação dos documentos bibliográficos analisados. Esse método permitiu uma maior

precisão nos resultados, possibilitando identificar atitudes e comportamentos que dificultam ou favorecem a inclusão.

A metodologia viabilizou uma análise detalhada dos impasses enfrentados pelas alunas surdas no curso de Pedagogia da UFMA, bem como das condições que impactarão sua inclusão acadêmica e social, de maneira a considerar a literatura existente sobre o tema.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva de alunos com deficiência é amparada por diversas legislações, no passado se restringia apenas a discussões em eventos ou em livros especializados no tema, porém apenas o amparo legal não tem sido suficiente para que a inclusão escolar ocorra. No cotidiano, muitas vezes não ocorre como previsto as ações propostas nestas políticas públicas e muitos autores associam este insucesso ao despreparo de muitos professores em receber em suas salas de aula alunos com deficiência (De Barros, 2022).

Diante desse cenário, entende-se que

A inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (Brasil, 1998).

A própria LDBEN reconhece, no artigo 59, a importância da formação docente como um dos pilares para a inclusão:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Quanto ao atendimento de alunos surdos, é essencial ter a presença de profissionais com formação adequada para trabalhar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. Essa exigência é detalhada no decreto nº 5.626/05, capítulo III, que trata da formação do professor e do instrutor de Libras, especialmente no artigo 5º que estabelece:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005).

O docente preparado e estudado para trabalhar com alunos surdos considera as especificidades destes alunos, cuja experiência é predominantemente visual, essa característica lhe confere uma forma singular de percepção e interação com o mundo, diferente daquela vivida por pessoas ouvintes. Por isso, é essencial que estratégias pedagógicas sejam planejadas, para valorizar recursos visuais e práticas acessíveis que contemplem e favoreçam seu processo de aprendizagem.

Os meios pelos quais os surdos assimilam o mundo ao seu redor são mediados principalmente pela visão. Essa é uma característica que diferencia e define os surdos, já que a visão para estas pessoas é o mais importante dos sentidos; ela é o canal por meio do qual os surdos mantêm contato de forma mais completa com o mundo à sua volta e com a realidade objetiva da vida (Valsechi, 2020).

Nessa perspectiva, o professor que se propõe a atuar de forma inclusiva, possui o desafio de romper com metodologias tradicionais, baseadas na repetição e memorização. Dessa forma, é necessário pensar na formação de professores favorecendo uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia, da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade. É essencial que as

estratégias pedagógicas sejam planejadas considerando essa a especificidade de cada estudante. para alunos surdos, faz-se necessário valorizar recursos visuais e práticas acessíveis que contemplem e favoreçam seu processo de aprendizagem mais eficaz (Ansay, 2009).

Além disso, o sistema educacional de ensino deva estar comprometido com a inclusão dos seus discentes, visando garantir os direitos de acesso e permanência, para isso devem investir em ações voltadas para os docentes por meio de formações continuadas dando oportunidades aos professores de conhecimentos específicos com o objetivo de gerar uma mudança de olhares frente a inclusão de pessoas com e sem deficiência na escola (Da Silva, 2020).

A formação docente contribui significativamente para o processo inclusivo dos alunos com e sem deficiência, sendo um instrumento de legitimação dos saberes e de mudança, por meio do conhecimento adquirido. Essa formação deve despertar uma reflexão sobre suas práticas em sala de aula, onde o docente consiga enxergar que necessita de preparo e afeiçoamento para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma integral.

A relação entre a formação e a prática pedagógica é fundamental frente ao universo dos saberes docentes, contudo o processo formativo idealizado por muitos docentes é aquele que ocorre antes da “demanda”, ou seja, antes da chegada do aluno com deficiência à escola. Apesar disso, o saber necessita ser prévio para que haja uma organização metodológica, é na vivência cotidiana que as necessidades específicas de cada educando são realmente compreendidas e as transformações metodológicas se dão no decorrer da prática, no conhecimento das necessidades do aluno (Barros, 2022).

Com o intuito de compreender mais de perto a realidade das alunas surdas no ensino superior, bem como a percepção dos professores e intérpretes sobre o processo de inclusão, entrevistas foram realizadas para que permitam ao leitor compreender os desafios, as conquistas e as lacunas ainda existentes. Mais do que dados quantitativos, busquei ouvir as vozes daqueles que vivenciam essa realidade no dia a dia, entender suas experiências, suas dificuldades e também os momentos em que se sentiram verdadeiramente acolhidos no ambiente acadêmico.

5.1 Análise das entrevistas com as Alunas Surdas, os(as) Professores(as) e os(as) Intérpretes no Curso de Pedagogia

Durante esta pesquisa foram entrevistadas duas alunas do curso de Pedagogia da UFMA, matriculadas no 8º e 9º período vigente, que para preservar suas identidades foram colocados nomes fictícios de Estela e Luna. Para uma busca detalhada foi articulada tanto parte teórica dos documentos acadêmicos como a prática dos relatos. Ambas demonstraram disposição na realização e participação na entrevista. Além das alunas, foram entrevistados também três professores e dois intérpretes, que acompanharam as alunas ao longo de todo semestre corrido.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada com perguntas corridas, para que os participantes tivessem mais liberdade para se expressarem, conforme dispostas no Apêndice A, tendo como aspectos principais: quanto às barreiras atitudinais, quanto às metodologias de ensino e comunicação e quanto às políticas e recursos disponíveis. Começamos a analisar suas respostas a partir do seu ano de ingresso na UFMA, a Estela ingressou em 2019 e a Luna em 2021 e ambas têm previsão para encerrar o curso no primeiro semestre de 2026, por motivos de pendências em algumas disciplinas. Como será relatado nesta pesquisa as alunas enfrentaram muitas dificuldades até chegar na universidade, mas com resiliência conseguiram através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), serem aprovadas para ingressar à universidade.

5.2 Relatos das Estudantes Surdas: Desafios e Perspectivas

A princípio foram perguntados os dados pessoais, em sequência foi questionado sobre a experiência no curso de Pedagogia, como teria sido seu processo de adaptação, o primeiro contato com a universidade foi descrito como assustador, relatam as exigências ainda não enfrentadas anteriormente, desde a documentação, as primeiras aulas, os espaços muito amplos, tudo parecia muito complexo e pouco acessível:

"Eu pensei que não ia conseguir. Tentei várias vezes e achava que era impossível. Mas minha mãe e minha tia me incentivaram e eu decidi tentar mais uma vez" (Estela,2025).

"Eu nunca tinha passado por isso antes. Fiquei nervosa, com medo de não ser aceita. Não sabia como seria minha adaptação, se ia conseguir acompanhar as aulas." (Luna,2025).

Luna fala também sobre sua adaptação difícil chegando na universidade, a interação com a turma era pouca, isso trouxe insegurança, ela sentia que não tinha apoio por parte dos colegas:

“Eu não tinha essa experiência, né? No início eu ficava meio assim né? No início estava um pouco com medo, não tinha nenhuma dica, não sabia de nada. Eu era meio inocente em relação a isso.” (Luna, 2025)

Muitos são os desafios que dificultam o ingresso e a permanência do pleno desenvolvimento dos alunos na universidade, criar um ambiente acolhedor é essencial para adaptação desses estudantes no ensino superior (Skliar, 1998; Leite; Martins, 2012). Oferecer apoio pedagógico e emocional é crucial na adaptação, facilitando o acesso nas universidades; A surdez não deve ser vista como um fator que diminui as capacidades do indivíduo, mas sim como uma característica que influencia a forma como ele interage com o conhecimento e com o mundo ao seu redor.

Estela relata que sua adaptação, assim como a de Luna, foi bem difícil, tudo muito novo, sentia-se insegura e destaca que nunca havia tido contato algum com a universidade, como a rotina funcionava era diferente de outras experiências já vivenciadas, além disso sua incerteza pelo curso também lhe deixava apreensiva, seu interesse inicial era pela Psicologia, mas aceitou ingressar na Pedagogia e, com o passar do tempo, foi se adaptando aos poucos com ajuda de professores e colegas:

“No começo, eu não tinha nenhuma dica, não sabia de nada. Era meio inocente. Mas depois fui aprendendo, me deram dicas, e fui me adaptando.” (Estela, 2025).

Diante dessa interação limitada, ela passou por momentos de difícil adaptação entre os colegas. No início do curso, Luna sentia-se meio descolada e distante da turma:

“Do primeiro ao quarto período, eu não tinha interação nenhuma. Começava a aula, terminava e eu ia embora. Eu meio que me afastei. Só depois conheci uma colega, e consigo interagir. Mas antes, não.” (Luna, 2025)

A dificuldade percebida pode ser um entrave para que não aconteça essa interação com as pessoas por não conhecerem a Língua de Sinais e pela ausência de espaços de convivência inclusiva. Skliar (1998) ressalta que a escola e a

universidade têm o papel de criar situações reais de comunicação, promovendo uma cultura de valorização da diferença.

Além disso, Luna trouxe um relato sensível sobre o isolamento acadêmico durante as aulas presenciais:

“Tinha dificuldade de entender as explicações e de tirar dúvidas. Sempre precisava do intérprete. Não tinha ninguém próximo à sala para compartilhar dúvidas e aprendizados.” (Luna, 2025)

A participação nas atividades acadêmicas necessitam de estratégias para que a inclusão aconteça dentro da sala de aula para o bom desempenho dessas estudantes surdas, como reforça Skliar (1998) ao afirmar que a inclusão não se resume à presença física, mas à convivência que reconhece e valoriza a diferença.

Sua experiência expressa a construção de estratégias no desenvolvimento da autonomia, apesar dos obstáculos tanto estruturais como pedagógicos. Ao falar sobre os professores, ela aponta que há barreiras, mas também reconhece tentativas de aproximação:

“Alguns professores, não todos, dificultam um pouco. Antes, tinha muitas barreiras, nervosismo, estresse...Percebi uma certa negatividade. Mas alguns tentavam.” (Estela, 2025).

A universidade tem como suporte de apoio aos estudantes com deficiência a presença do Departamento de Acessibilidade de Cursos do Ensino Superior (DACES) que realiza um suporte institucional bastante atuante que disponibiliza o acompanhamento dos intérpretes nas demandas acadêmicas, tanto em sala de aula, quanto nas atividades externas como os estágios e grupos de estudos e pesquisas, contando que seja solicitado antecipadamente.

De acordo com Sassaki (2003), os comportamentos e valores que impedem a inclusão total das pessoas com deficiência na sociedade dentro do contexto universitário, podem se manifestar de diferentes maneiras, seja na postura dos docentes ou até mesmo na interação com os colegas ouvintes.

Diante dessas práticas a aluna destaca que não se sente plenamente incluída em sala de aula, pois há falta de preparo para lidar com a diversidade linguística. A falta de preparo para lidar com as especificidades dos estudantes surdos ainda é preocupante, pois compromete a comunicação e aprendizagem dos indivíduos.

De acordo com os relatos expostos, nota-se que as atitudes dos professores com relação às aulas adaptadas são negligenciadas, o que dificulta na sinalização na hora da transmissão dos conteúdos, pois as falas são aceleradas que impedem a mediação dos intérpretes, pois não conseguem acompanhar as falas.

“O professor fala muito rápido, às vezes esquece que eu sou surda. Outros professores nem olham pra mim, parece que estão dando aula só para ouvintes. Sinto que eles não têm disposição para adaptar a aula. Fico confusa tentando entender, mas muitas vezes me perco.” (Luna,2025).

Segundo, Mantoan (2006), para que os alunos sejam incluídos no ambiente acadêmico não é necessário somente estrutura física adaptada, profissionais comprometidos com a inclusão, observando suas práticas diante das diferenças. Essas falas revelam a necessidade de uma análise na formação docente de forma que seja mais sensível e humana.

Quando questionadas sobre a interação e acolhimento por parte dos colegas, as discentes relatam que apesar de alguns colegas demonstrarem simpatia, existe dificuldades de aproximação, pelo fato de não compreenderem a Libras, a comunicação ainda é um fator que distancia as alunas surdas do convívio e da construção de vínculos sociais.

“Os colegas são legais, mas não se esforçam para se comunicar comigo. Eu queria participar mais das conversas, mas às vezes fico de fora porque ninguém sabe Libras.”(Estela,2025).
“Me sinto sozinha nas atividades em grupo, quase ninguém tenta me incluir. Às vezes, fico só observando.”(Luna,2025).

Como destaca Skliar (1998), a Libras não é apenas um meio de comunicação, mas uma expressão da identidade surda, que precisa ser reconhecida e respeitada em todos os espaços educacionais. Essas falas revelam que a universidade precisa promover acessibilidade que vai além da presença física na sala de aula, precisa reconhecer a importância e valorização da diversidade linguística.

Ao analisar as falas, os impasses que essas estudantes apresentam impactam no decorrer da vida acadêmica e influencia o processo de aprendizagem e como bem-estar emocional e social, pois não se sentem acolhidas, gerando frustração, o sentimento de estar invisível aos outros e posteriormente o isolamento.

É fundamental, portanto, repensar práticas pedagógicas, promover ações de sensibilização e implementar políticas institucionais que garantam formação continuada em inclusão para todos os membros da comunidade acadêmica. A superação das barreiras atitudinais começa com a escuta atenta e o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça o direito à diferença e o protagonismo das pessoas surdas na universidade.

O intérprete de Libras é fundamental na mediação de duas línguas a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, contudo não se restringe somente a esta ação para que os alunos surdos tenham o conhecimento pleno, é papel do professor tornar o conteúdo acessível. Durante esta análise, observou-se que, a presença dos intérpretes de Libras nas aulas, por si só não garante o acesso por completo aos ensinamentos dados em sala de aula no processo de aprendizagem, sendo necessário que todos os membros da comunidade universitária façam a inclusão.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), o intérprete deve basear seu trabalho no planejamento pedagógico do professor, de forma que a aula não se concentre apenas na tradução, mas em diversas línguas e formas de expressão. A adaptação do conteúdo é necessária para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes surdos, promovendo igualdade de oportunidades, tornando a aula mais dinâmica.

“Tem intérprete, mas o professor fala muito rápido, não olha para mim, e os slides não ajudam a entender.”(Estela,2025).

“Às vezes o professor fala olhando para a lousa, de costas, e isso atrapalha a tradução. A aula fica confusa.”(Luna,2025).

Durante as aulas não há uma articulação entre professor e intérprete, o conteúdo não é passado antecipadamente, é feita toda sinalização na hora, sem haver uma prévia para que palavras da Língua Portuguesa sejam adaptadas para a sinalização da Libras, deixando a responsabilidade do ensino somente para o intérprete. Para Quadros (2004), por muitas vezes o papel do intérprete é confundindo com o do professor, os alunos fazem perguntas direcionadas aos intérpretes, tornando limitada a comunicação entre professor e aluno, é essencial reconhecer o papel de cada sujeito neste processo de aprendizagem.

Portanto, como futura educadora traz-se a reflexão que adotar práticas inclusivas nos leva a ter um compromisso com a diversidade, respeitando a singularidade de cada indivíduo. Mantoan (2006) afirma que o modelo de ensino tradicional deve ser abandonado e as escolas adotem uma aprendizagem acessível para todos, sendo possível uma escola inclusiva. Consequentemente, as instituições de formação de professores devem incluir debates sobre educação bilíngue, surdez e instruir professores comprometidos com a educação inclusiva, no uso da pedagogia inclusiva respeitando às diferenças.

Oliveira (2020), destaca que a falta de preparo técnico em muitos professores dificultam suas práticas inclusivas de maneira efetiva, diante da sala de aula muitos criam resistência ou omissão. Os relatos reiteram que, neste ambiente social, apesar das políticas institucionais e de vários profissionais, como intérpretes, a verdadeira inclusão significa a participação proativa dos professores, bem como uma formação que os prepare para atuar em diferentes contextos.

A história das estudantes demonstra que a educação deve ser para todos, por isso exigem mudanças oriundas de políticas públicas, bem como métodos de aprendizagem mais práticos para acomodar a todos independente do seu contexto social. Esse conjunto de falas está em consonância com autores como Carneiro (2012), que reconhecem as dificuldades e angústias vividas pelos professores diante do cenário da inclusão, e com Alexandrino et al. (2016), que apontam a falta de planejamento institucional, ausência de formação acadêmica adequada e deficiência no acompanhamento aos alunos ingressantes como fatores agravantes da exclusão.

Michels (2008) evidencia que a negligência por parte dos professores para o sucesso da inclusão é justamente pela falta de preparo específico dos docentes para atender o público da Educação Especial. Reis et al. (2010) reforçam que essa preparação seja realizada ainda na formação inicial, posteriormente na formação continuada dos professores, seja por iniciativa própria ou por incentivo institucional.

Por fim, os discentes destacam a importância de estratégias metodológicas adaptadas e recursos pedagógicos específicos. Seabra Júnior (2008) e Silveira e Martini (2010) ressaltam a relevância da adoção de ferramentas que possibilitem uma aprendizagem satisfatória, especialmente no caso de alunos surdos.

Essa pesquisa revela a distinção de realidades de professores que estão disponíveis para adaptação e outros que só seguem planejamento sem se preocupar se o aluno surdo está aprendendo ou não. Mantoan (2006) define como "inclusão em processo", onde a presença da pessoa com deficiência não significa automaticamente sua participação plena.

Ao ser indagada sobre preconceito, Estela admite que já passou situações desagradáveis:

“Às vezes, sim. Alguns não me conhecem, não conhecem a minha comunidade surda, pensam que eu sou muda. Eles não sabem pelo que eu passei.” (Estela, 2025).

Embora enfrente essas atitudes, demonstra resiliência: *“Eu não me importo muito não. Desconsidero e saio” (Estela, 2025).* Quando questionadas sobre o acolhimento, Estela destaca uma professora que o acolheu muito bem, se preocupava com ela sobre a compreensão do conteúdo e buscava orientá-las assim juntamente com os demais alunos ouvintes:

“Essa professora interage bastante comigo, se preocupa, orienta e ajuda a todos. Ela me ajuda a acompanhar e a não perder o conteúdo.” (Estela, 2025).

Luna, por outro lado, relata uma experiência que teve logo no início do curso, com uma professora que o forçou a participar e se expor deixando-a constrangida: *“Ela me obrigava a ler textos, fazia muitas perguntas só pra mim. Me sentia angustiada. Às vezes queria faltar” (Luna, 2025).*

Em outra situação em que chegou atrasada por não estar bem de saúde, a professora foi ríspida, mesmo a família indo esclarecer a história, foi notória o incômodo pelo atraso. Ela foi tratada com tom arrogante, mesmo sem compreender o português, ela conseguiu notar as expressões faciais.

Essas experiências relatadas destacam dois contrastes: de um lado, professores comprometidos com o ser docente que respeitam as diferenças; de outro, atitudes excludentes e capacitistas que julgam e excluem pessoas com deficiência, reforçando as dificuldades na inclusão dos alunos (Sassaki, 2003; Mantoan, 2006).

Outro momento marcante na entrevista ocorreu quando Estela compartilhou sua experiência com dois professores que o influenciaram na sua trajetória de forma positiva: um professor de Metodologia do Ensino de Matemática e a professora de História da Educação. Ambos admitem suas dificuldades, mas ofereceram suporte para romperem com a discriminação, permitindo oportunidades reais de aprendizagem.

“O professor de Matemática falou que nunca tinha visto uma pessoa surda apresentar um seminário. Ele ficou impressionado. E eu fiquei emocionada. A professora de História sabia que era difícil pra mim escrever. Ela ficou preocupada, me ajudou muito. Quase reprovei, mas consegui por causa dela.” (Estela, 2025).

Diante dos relatos percebe-se que uma escuta ativa pode mudar muita coisa, desde o incentivo para a permanência e ao sucesso acadêmico de estudantes surdos. Conforme destaca Santos (2018), a transformação na universidade começa por sujeitos que acolhem, reconhecem o outro em sua singularidade e caminham juntos na construção de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

No que diz respeito aos obstáculos linguísticos, o português escrito é o que mais complica nas disciplinas mais teóricas. Porém, destacou que teve progressos ao longo do curso: *“No começo tinha dificuldade por não conhecer bem o português, mas fui aprendendo. Ainda tenho dificuldades, mas melhorei bastante.” (Estela, 2025).*

Essa fala revela o quanto a universidade precisa compreender que o estudante surdo não é um ouvinte “com dificuldade”, mas alguém que se expressa e aprende por meio de outra língua: a Libras, sendo necessário, portanto, um currículo e uma avaliação mais compatíveis com sua realidade linguística (Strobel, 2008; Quadros, 2004).

5.3 Entrevistas com Professores: Percepções e Práticas sobre Inclusão

Foram entrevistados três professores do curso de Pedagogia da UFMA – Campus Dom Delgado a fim de entender melhor como se desenvolvem as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por eles no processo de inclusão de alunas surdas no ensino superior. As entrevistas buscaram entender tanto os saberes e

experiências pedagógicas, como também percepções subjetivas e institucionais em relação ao processo de inclusão.

Ao realizar uma escuta atentamente foi possível compreender as percepções dos professores em relação às estratégias empregadas para assegurar o acesso, a permanência e aprendizagem das alunas surdas no ensino superior. Essa escuta possibilitou a compreensão de como os docentes percebem a surdez e como se preparam para atuar com estudantes surdos. Com esses depoimentos, foram destacadas as lacunas presentes como: as limitações na formação inicial e continuada e desafios de comunicação que impactam diretamente a eficácia da inclusão.

A base da fundamentação trouxe autores que se relacionam com os relatos para melhor integrar à discussão crítica em consonância a formação docente e o papel das instituições de ensino superior na valorização por uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva, autores como: Mantoan (2006), Minayo (2014), Quadros (2004) e Skliar (1998) permeiam estes temas.

Minayo (1994) descreve, em primeiro nível, a técnica de entrevista como um meio de comunicação verbal que destaca a relevância da linguagem e do valor da fala. Essa concepção, permitiu por meio de diálogos com os educadores do curso de Pedagogia da UFMA, a realização da coleta de informações sobre suas percepções, práticas pedagógicas e suas experiências com alunas surdas. Como reforça a autora: “As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização.” (Minayo, 2014, p.261).

Com isso, foram realizadas entrevistas com três docentes, aqui identificados com nomes fictícios: a professora Camélia, a professora Azaléia e o professor Amarantos. Para iniciar, realizei a primeira entrevista com o professor Amarantos, que desde 2023 integra o corpo docente do curso de Pedagogia da UFMA. Possui formação em duas áreas da graduação, uma em Pedagogia e a outra em Biologia, sua área de atuação articula-se nas pesquisas sobre Educação Inclusiva. Apesar de sua experiência com o tema estar mais voltada à educação básica, seu contato com estudantes surdas no Ensino Superior, foi com as alunas Luna e Estela, que despertou visão sobre a inclusão em níveis mais avançados de ensino.

O professor enfatiza que o acesso e a permanência são fundamentais para que a inclusão do ensino superior aconteça, pois o que vivenciamos é um número

bem baixo de estudantes com deficiência adentrando esses espaços. Outro desafio é assegurar a permanência e o desenvolvimento de qualidade.

“Nós, professores, somos os principais mediadores. Precisamos promover uma prática verdadeiramente inclusiva, e não apenas integrativa. Não basta o aluno estar na sala; ele precisa participar de forma ativa”. (Amarantos, 2025)

Em uma de suas falas, enfatizou a relevância de ter uma equipe multiprofissional unida para assegurar o atendimento às particularidades dos estudantes com deficiência. Isso é fundamental para atender as necessidades específicas desses estudantes. Além disso, ele considerou o tradutor-intérprete de Libras como o mínimo necessário para o aluno surdo.

“No mínimo, para uma aluna surda, é necessário o tradutor-intérprete. Mas a inclusão vai além disso, precisamos de uma equipe para que a inclusão aconteça de forma mais ampla.” (Amarantos, 2025)

Quando foi questionado sobre suas práticas pedagógicas, o professor menciona que utiliza materiais adaptados em suas aulas aliado ao currículo que permitem a participação das estudantes surdas. Suas práticas são reveladas na atuação com Estela e Luna, destaca a diferença entre sua atuação em disciplinas mais teóricas e o estágio supervisionado, diz que o tipo de disciplina influencia nas adaptações, pois uma é mais teórica e outra mais prática.

Em seu depoimento o professor apontou como principal obstáculo em suas aulas, a complexidade de trabalhar com conceitos mais científicos na sinalização, o que torna a mediação pedagógica em campos como ciências e filosofia mais desafiadora:

“Na ciência, que possui conceitos muito diferentes do que discutimos no cotidiano, é bastante desafiador encontrar um sinal associado a uma palavra específica naquela área, o que também complica. Penso que, para muitos professores, refletir sobre a pedagogia e abordar questões filosóficas e conceitos científicos mais abstratos pode ser um desafio maior para aplicá-los na Libras” (Amarantos, 2025).

Ao ser questionado sobre acessibilidade, ele enfatizou a necessidade de investir em recursos visuais e tecnológicos apropriados, especialmente em situações em que os sentidos utilizados para a aprendizagem precisam ser estimulados de várias formas:

“A gente precisa de mais recursos, principalmente quando pensa na escassez de projetor de multimídia, de data show. Compreendo que o meu aluno é surdo, e já não possui o sentido da audição, então precisa minimamente trabalhar os outros sentidos dele, seja o tato, seja principalmente a visão.” (Amarantos, 2025).

Do ponto de vista pedagógico, o professor enfatizou que a aula inclusiva não deve ser pensada apenas para alunos com deficiência, mas para toda a turma de forma que todos aprendam com qualidade:

“Eu não vou pensar na aula para a criança, para o adolescente, para o adulto que tem uma deficiência. Eu vou pensar em uma aula para todos, mas que essa aula vai ser incluída ao ponto de que todos aprendam independente da deficiência que têm.” (Amarantos, 2025).

Ao ser perguntado sobre o papel da universidade em relação à inclusão, o professor Amarantos destacou a falta de programas voltados à capacitação para a formação continuada:

“Durante o tempo que estou na universidade, não faz muito tempo, aproximadamente dois anos e meio, não tenho observado ações de capacitação para os professores. O que eu percebi mais significativo que aconteceu foi no mês do surdo em setembro.” (Amarantos, 2025).

Quando foi perguntado sobre como acontece a participação das alunas surdas em suas aulas, ele refletiu que há influência de aspectos de personalidade, como timidez, mas também reconheceu que a comunicação são limitadoras:

“Luna é muito mais tímida, já Estela é um pouco menos, mas ainda assim elas têm uma resistência de participação. Às vezes tem que puxar um pouquinho como todo aluno. A própria comunicação, é um fator que influencia pelo fato de se comunicar e elas saberem que precisam de alguém... elas vão falar, mas só uma pessoa vai estar entendendo e vai ter que repassar. Eu acho que acaba também sendo um impedimento para elas. Nas apresentações, por exemplo, tem as suas limitações de estar falando e às vezes sinaliza muito rápido e o intérprete pede para parar e aí continua”. (Amarantos, 2025)

Com o relato do professor Amarantos, analisamos que mesmo com profissionais com conhecimento prévio sobre inclusão, grandes são os desafios enfrentados por eles que ainda se deparam com dificuldades concretas ao aplicarem suas práticas do Ensino Superior. Sua fala reforça a necessidade da formação docente não seja apenas teórica, mas efetivamente voltada à prática pedagógica inclusiva, com suporte de toda equipe multiprofissional e diálogo constante com os profissionais da acessibilidade.

A participação ativa dos professores na formação continuada é essencial para construir uma educação que vai além do ingresso na universidade, promovendo também a permanência e conclusão do curso escolhido, além de reforçar o sentimento de pertencimento e estimular o aprendizado dos estudantes.

A professora Camélia informa ter 14 anos de experiência no Ensino Superior, contudo seu primeiro contato com alunos surdos se deu por meio da Luna e Estela. Ela buscou capacitação em Libras e concluiu uma especialização em 2020, esta declara que suas práticas são adaptadas conforme as necessidades das alunas, utilizando vídeos legendados, materiais visuais e dialogando com intérpretes e a direção de acessibilidade da UFMA.

“Se eu for passar vídeo, só passo com legenda. Às vezes peço para o intérprete sinalizar, mas sempre faço essa adaptação. E falo com a responsável pelos intérpretes para saber qual a melhor forma de adaptação”. (Camélia, 2025)

Mantoan (2006), afirma que as práticas inclusivas exigem uma transformação mais abrangente, com ações que sejam intencionais. Na entrevista realizada, ela ressalta que as políticas públicas na universidade carecem ser mais fundamentadas com a formação em Libras e a inclusão para todos os departamentos, não apenas com os docentes.

Já a professora Azaléia, há 31 anos exerce a docência na UFMA, revela que durante esses anos na universidade teve apenas dois alunos surdos. Diz não possuir formação adequada na área de inclusão e sente que isso limita sua atuação. *“Não sei Libras, não sei quase nada sobre surdez. Mas tento buscar informação, porque percebo minha deficiência de formação.” (Azaléia, 2025).*

Um aspecto importante da entrevista a ser destacado é quando a professora menciona que não faz adaptações pedagógicas e afirma que sua comunicação com as alunas ocorre apenas por meio dos intérpretes. No entanto, ela se coloca à disposição para aprender mais sobre o assunto. A docente ressalta que a inclusão é um processo em andamento e que reconhecer as suas próprias limitações pode ser o primeiro passo para mudanças significativas.

Durante as entrevistas foram retratados diversos momentos de participação com ações inclusivas, desde as mais estruturadas e eficazes, evidenciadas na

prática pedagógica dos(as) professores(as) Amarantos e Camélia, até posturas mais iniciais, como da professora Azaléia. Portanto, é urgente uma formação continuada, suporte institucional e reconhecimento da Libras como componente fundamental na criação de um ambiente acadêmico inclusivo.

Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que apenas ter somente o intérprete presente na sala de aula não é suficiente. É fundamental que o professor esteja engajado, atuando como um mediador do conhecimento e disposto a repensar suas práticas de ensino.

Portanto, se torna evidente a limitação na formação inicial e continuada dos(as) docentes para alcançar a inclusão de estudantes surdas. Além disso, é fundamental considerar as políticas institucionais como recurso de apoio educacional no Ensino Superior, que deve valorizar a diferença em vez de vê-la como empecilho (Mantoan, 2006; Strobel, 2008; Skliar, 1998; Quadros, 2004).

Como destacam Quadros e Schmiedt (2006), não basta a presença do intérprete em sala, o professor precisa estar comprometido com a mediação do conhecimento e aberto à reconfiguração das práticas de ensino.

5.4 Entrevistas com Intérpretes: Desafios e Percepções sobre a Inclusão de Alunas Surdas

Com o intuito de melhor compreender o processo de inclusão, ainda foram entrevistados mais dois participantes, os intérpretes de Libras que são citados neste trabalho com nomes fictícios de Érico e Helena, que atuam diretamente na sala de aula e em outras demandas acadêmicas, como estágios supervisionado e programas de iniciação científica. Esses intérpretes são disponibilizados pela DACES, eles relataram suas formações, experiências e desafios enfrentados.

Érico realizou graduação em Educação Física em 2006 e, em 2009, obteve a especialização em Tradução e Interpretação em Libras, há três anos, atuando como intérprete na UFMA. Por outro lado, Helena é formada em Pedagogia, tem especialização em Educação Especial, Tradução e Docência em Libras, além de ser licenciada em Libras, ela possui mais de 25 anos de experiência no campo.

Ao serem questionados sobre o que os motivou a ingressar na área, Érico compartilhou:

“O curso era para minha mãe, mas ela desistiu. Acabei fazendo e conheci muitos surdos. A partir daí, senti vontade de continuar.”(Érico,2025).

“Desde o ensino médio eu sonhava em aprender Libras. Fiz um curso rápido de 15 dias, depois visitei escolas como o Cegel e fui chamada para trabalhar pela minha fluência.”(Helena,2025).

Ao serem questionados se são promovidas formações continuadas pela universidade, Érico mencionou:

“Ainda não começou de fato. O tempo não é suficiente, passamos o dia inteiro em sala. Diferente dos professores, a gente não tem tempo para planejar.”(Érico,2025).

“Ano passado teve um encontro de três dias, mas são eventos pontuais.”(Helena,2025).

Quadros (2004) afirma que, para garantir a qualidade entre a Língua de Sinais e Língua Portuguesa para uma mediação eficaz é fundamental contar com profissionais qualificados que mantenham uma formação contínua, sendo necessário que as universidades ofereçam essas oportunidades como parte da política de inclusão.

Érico afirma quanto a relevância das práticas inclusivas das atividades acadêmicas.

“No curso de Letras Libras os professores estão melhores capacitados, com alguns deles sendo fluentes em Libras. Na Pedagogia, existem muitos professores que têm dúvidas sobre como proceder. Muitos acreditam que a aluna surda é responsabilidade apenas do intérprete”. (Érico, 2025)

“Há o DACES, é um mediador que apresenta as alunas aos professores, mas nem todos estão dispostos a ajustar suas metodologias. Alguns se preocupam em perguntar se está muito rápido, outros ignoram completamente”. (Helena,2025)

De acordo com Sassaki (2003), destaca a formação crítica como os desafios acadêmicos que precisam ser vencidos para que haja o compromisso nas práticas verdadeiramente inclusivas.

Quando foi perguntado se eles têm conhecimento da trajetória educacional das alunas ou se existem acompanhamentos fora da universidade, Helena afirma e Érico concorda: *“Não sabemos como foi o processo de alfabetização nem se elas fazem acompanhamento fora da UFMA”. (Helena, 2025)*

Destacando a importância de se promover uma boa parceria entre o núcleo de acessibilidade, os professores e os intérpretes, o que enfatiza Mantoan (2006), com uma rede de apoio eficaz é possível garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência.

Quando foi questionado quais os maiores desafios enfrentados na prática, Érico relata: *“A maior dificuldade é a aceitação tanto de alunos ouvintes, quanto de professores. A aceitação melhora quando o professor aprende Libras”*. (Érico, 2025)

Já Helena relata que:

“A maior barreira é a postura de alguns docentes que não reconhecem a Libras como a segunda língua oficial. Na pandemia, teve professor que não deixava a gente entrar na sala se a aula já tivesse começado”. (Helena, 2025)

Essas falas corroboram o que Skliar (1998) já defendia: para incluir pessoas surdas se faz necessário o reconhecimento da Libras não apenas como instrumento de comunicação, mas como expressão cultural e identitária. Os intérpretes destacam na entrevista uma conquista importante:

“Agora temos dois intérpretes por sala, o que melhora muito a sinalização e evita o cansaço, podemos reverter. Em outros lugares, isso ainda não acontece”. (Érico, 2025)

Os autores Quadros e Schmiedt (2006), sugerem a recomendação de uma atuação conjunta entre dois intérpretes, a tradução se torna mais eficiente, pois garante fluidez e melhor acompanhamento dos conteúdos, especialmente em cursos com carga horária extensa.

Portanto, a análise dos depoimentos mostra que, apesar dos progressos na UFMA, ainda permanecem barreiras institucionais e atitudinais que precisam ser superadas. Para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva no ensino superior, é essencial investir na capacitação dos intérpretes, no reconhecimento da Libras e na participação contínua dos docentes.

Diante das entrevistas realizadas com alunas, professores(as) e intérpretes trazem mais do que dados: revelam histórias, sonhos, dores e conquistas. Elas escancaram a urgência de um ensino superior que não apenas acolha a diferença, mas que seja compreendida como potência formativa. As alunas surdas que

participaram desta pesquisa mostraram resiliência e coragem diante de um sistema ainda despreparado para recebê-las plenamente. Os(as) professores(as), mesmo diante das limitações, revelaram desejo de acertar e a consciência de que precisam ser mais bem preparados em sua formação. Já os(as) intérpretes, são os pilares dessa mediação, apontam a importância do diálogo constante entre todos os agentes envolvidos.

A pesquisa ressalta a relevância da Libras como um instrumento fundamental para a inclusão das estudantes surdas. Entretanto, foi possível observar que apenas um pequeno número de professores e colegas ouvintes se empenham em aprender ou usar sinais básicos no cotidiano. Essa falta de iniciativa dificulta na comunicação e contribui para a exclusão desses alunos em várias situações. A verdadeira inclusão ocorre no dia a dia, nas pequenas escutas, na ação intencional de adaptar uma aula, na atenção em olhar nos olhos, em respeitar os tempos e as linguagens de cada pessoa. Como Mantoan ressalta, incluir não é um favor é um direito tal como destaca Skliar, o surdo não é uma pessoa com deficiência a ser consertada, mas um ser humano cultural e linguístico a ser compreendido em sua totalidade.

A universidade que queremos é não aquela que propõe somente a matrícula, mas que esteja disponível aos estudantes para trilhar caminhos diversos, possibilitando soluções alcançáveis em todo processo de desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Uma universidade que reconhece que aprender Libras, por exemplo, não é apenas uma técnica é um gesto de reconhecimento, de cidadania e de humanidade.

A análise dos resultados revelou a realidade das discentes surdas matriculadas na Universidade Federal do Maranhão, e observa-se que há muito ainda a ser feito para a realização de um ensino inclusivo de qualidade, que seja capaz de atender a todas as demandas e especificidades dessas alunas.

A partir desse estudo, podemos concluir que a universidade deve se tornar um espaço acolhedor e inclusivo, implementando formações que envolvam tanto os docentes quanto os discentes. Isso porque o processo de inclusão deve abranger toda a comunidade acadêmica na qual o estudante surdo está inserido. Em relação aos docentes, nota-se que muitos declaram não possuir uma prática totalmente inclusiva devido à falta de tempo para participar das formações, apesar de a

universidade as disponibilizar. Contudo, apesar de suas limitações, muitos se esforçam para encontrar atualizações e recursos sobre educação inclusiva.

Que esta pesquisa, possa motivar à reflexão e um chamado para praticar a inclusão. Porque falar de inclusão é, antes de tudo, falar de justiça. E justiça só existe quando todos podem, de fato, ocupar o mesmo lugar: com voz, com presença, com pertencimento e com dignidade.

6 CONCLUSÃO

Analisar os desafios da inclusão de alunas surdas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, com foco nas barreiras atitudinais, metodológicas e institucionais que afetam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso dessas estudantes no Ensino Superior foi o objetivo principal deste trabalho de pesquisa. Os relatos coletados durante este estudo não apenas destacam os desafios ainda existentes nas estruturas acadêmicas, como também demonstram a resiliência, a coragem e o protagonismo das estudantes, apesar de todas as adversidades, seguem firmes na busca pelo conhecimento e pelo seu espaço no mundo.

Com esta análise ficou evidente os desafios enfrentados diariamente por essas estudantes surdas, que servem de espelho para outros tantos estudantes nas mesmas condições no ensino superior, embora tenham leis e políticas públicas que respaldam tais práticas, ainda há um longo processo a ser percorrido. Os depoimentos das alunas revelaram, a falta de preparo dos professores, a escassez de metodologias inclusivas e a ausência de uma cultura institucional plenamente acessível, esses são elementos que atravessam cotidianamente a vivência acadêmica das estudantes com surdez.

Em contrapartida, há iniciativas de professores(as) que, apesar de não possuírem uma formação específica de inclusão, buscam adaptar suas práticas para torná-las mais acessíveis. A presença e atuação dos(as) intérpretes, bem como os esforços individuais de certos professores, indicam possíveis direções para uma educação superior mais inclusiva em relação às diferenças.

Uma universidade democrática é construída por meio dessa escuta ativa e reflexiva. De igual modo, os intérpretes reforçaram que o processo de inclusão não pode estar restrito à atuação de uma única categoria profissional. É preciso que a Libras seja reconhecida pelos membros da universidade como uma língua que necessita de valorização, e que sua presença nos espaços acadêmicos seja tratada com o devido respeito e prioridade. Com políticas institucionais bem implementadas, será possível obter uma inclusão às pessoas surdas, não dependendo apenas da boa vontade de alguns.

Para assegurar uma aprendizagem por completo, a presença de intérpretes, embora crucial, não é suficiente, pois exige uma complexidade maior que engloba toda equipe educacional com compromisso ético, formação continuada e um olhar direcionado por parte dos(as) docentes e intérpretes. Além disso, é necessário que a instituição repense suas práticas e políticas, garantindo espaços acessíveis, recursos didáticos adaptados e ambientes que celebrem, e não apenas toleram a diferença.

Mais do que apresentar problemas, esta pesquisa aponta caminhos. A formação em Libras para a comunidade acadêmica, a criação de momentos de escuta com os estudantes surdos, o incentivo à pesquisa e à produção científica sobre a temática e a revisão constante dos currículos formativos são passos concretos que podem transformar a experiência universitária desses alunos.

A pesquisa revela que a inclusão não deve apenas ser uma formalidade ou um conjunto de normas no papel. É preciso um compromisso real da universidade para que práticas mais acessíveis sejam implementadas, garantindo a participação por completo de forma ativa das alunas surdas na academia.

Portanto, algumas ações poderiam melhorar significativamente o contexto acadêmico como: proporcionar cursos de Libras para professores(as) e estudantes ouvintes, expandir a equipe de intérpretes e implantar metodologias mais visuais e participativas nas aulas. Um dos principais aprendizados desta pesquisa é que a inclusão só acontece quando há um esforço coletivo para tornar o ambiente acessível e acolhedor.

A relevância da pesquisa fundamenta-se na necessidade de entender e superar as barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas pelas estudantes surdas no ensino superior. Por meio deste estudo, espero ter contribuído não apenas para a literatura acadêmica, mas contribuir também para a construção de práticas que efetivamente transformem as universidades em espaços genuinamente inclusivos, onde todos os estudantes, independentemente de suas características físicas e intelectuais, possam alcançar seu pleno potencial.

A universidade, enquanto espaço de pluralidade e transformação, precisa-se, portanto, repensar sua estrutura organizacional e cultural. A inclusão de alunas

surdas não pode ser compreendida como exceção, mas como uma prática que deve ser sistematizada e garantida com intencionalidade e compromisso ético. A formação de professores precisa incorporar, desde sua base, os princípios da educação bilíngue, da acessibilidade comunicacional e da valorização da diferença como potência.

Realizar esta monografia é, portanto, lançar um olhar esperançoso sobre a educação. É afirmar que a inclusão é possível não como uma concessão, mas como um direito. E é também assumir o compromisso, como educadores, de construir uma escola e uma universidade em que todas as vozes sejam ouvidas, todas as línguas sejam reconhecidas e todos os sujeitos tenham a oportunidade de aprender e ensinar com integridade.

REFERÊNCIAS:

ACADEMIA DE LIBRAS. **A primeira escola de surdos no Brasil**: 1857 INES. *Academia de Libras*, 2019. Disponível em: Primeira Escola de Surdos no Brasil 1857 (INES) - Academia de Libras. Acesso em: 4 fev. 2025.

ALEXANDRINO, R. F. et al. O desafio da inclusão no ensino superior: reflexões sobre a formação docente. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BAUMEL, Rafaella Lenerneier et al. **Língua brasileira de sinais: a inclusão do surdo no ensino superior do Instituto Federal Paraná (IFPR) Campus Curitiba**. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 5, 2023. Disponível em: Língua brasileira de sinais: a inclusão do surdo no ensino superior do Instituto Federal Paraná (IFPR) Campus Curitiba. Acesso em: 28 mar. 2025.

BLASI, Felipe Di et al. **Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de estudantes na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. *Educação (Santa Maria. Online)*, Santa Maria, 2022. Disponível em: Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

CARNEIRO, S. **A formação docente e os desafios da inclusão**. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 521–530, 2012.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de et al. **A inclusão de deficientes no Ensino Superior: Direito, acessibilidade e avaliação**. *Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências*, v. 11, 2022. Disponível em: A inclusão de deficientes auditivos no Ensino Superior: Direito, acessibilidade e avaliação. Acesso em: 28 mar. 2025.

DE BARROS, P. A. **Educação inclusiva: limites e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade para todos.** Documento aprovado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 1994. Madrid: Ministério da Educação e Ciências, 1994. Disponível em: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Biblioteca Digital. Acesso em: 4 fev. 2025.

DELANHESE, B.; STORTO, L. J. **Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e9/1–28, 2024. DOI: 10.5902/1984686X70314. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70314>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 143.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas; SILVA, Simone Souza da Costa. **Formação sobre inclusão de alunos da Educação Especial para os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil.** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 12, n. 3, 2023. Disponível em: Formação sobre inclusão de alunos da Educação Especial para os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil. Acesso: 28 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MICHELS, M. H. **A formação docente e o desafio da inclusão escolar.** *Educação em Revista*, n. 28, p. 109–124, 2008.

MIGUEL, A. C. C. et al. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: uma revisão de escopo.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e11/1–23, 2024. DOI: 10.5902/1984686X85630. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85630>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 2004. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, R. A. **Formação inicial de professores e educação inclusiva: um panorama dos cursos de licenciatura.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 12, n. 3, p. 180–196, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Maria Helena Michel. **Interpretação de Línguas de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2006.

REIS, D. D. et al. **Formação de professores e inclusão escolar: avanços e perspectivas**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 117–132, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SEABRA JÚNIOR, R. A. **Recursos pedagógicos e a inclusão escolar**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 33, p. 14–25, 2008.

SILVEIRA, L. F.; MARTINI, M. I. **A acessibilidade dos recursos didáticos: contribuições à educação de alunos com deficiência visual**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 2, p. 197–212, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L. **Estudos surdos e estudos culturais em educação**. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 11–22.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdez: muito além da audição**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALSECHI, M. S. **Visualidade e diferença: uma leitura sobre o olhar do sujeito surdo**. *Revista Educação & Linguagem*, v. 23, n. 2, 2020.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DISCENTES SURDAS GRADUANDAS EM PEDAGOGIA:

Dados Iniciais

- Nome ou pseudônimo (opcional):
- Idade:
- Período ou semestre no curso:
- Qual é sua experiência prévia em educação antes de ingressar na universidade

Experiência no Ensino Superior

- Como você avalia sua experiência no curso de Pedagogia até agora?
- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no ambiente acadêmico?
- Você sente que os professores estão preparados para trabalhar com alunas surdas? Pode dar exemplos?
- E seus colegas? Como você avalia a interação e o acolhimento por parte deles?

Barreiras Atitudinais

- Você já percebeu alguma atitude preconceituosa ou de descrédito em relação a você por ser surda?
- Como você se sente em relação às expectativas dos professores e colegas sobre o seu desempenho acadêmico?
- Você já se sentiu excluída em atividades de grupo ou em interações acadêmicas?

Metodologias de Ensino e Comunicação

- Como você avalia a metodologia de ensino usada pelos professores? Ela é acessível para você?
- O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é suficiente em sala de aula? Por quê?
- Existem materiais didáticos ou recursos pedagógicos adaptados para facilitar sua aprendizagem?

Políticas e Recursos Institucionais

- A UFMA oferece intérpretes de Libras para todas as aulas? Como você avalia a atuação deles?

- Você conhece as políticas e os recursos disponíveis na universidade para apoiar estudantes surdos?
- Já utilizou algum desses recursos? Como foi sua experiência?

Perspectivas e Sugestões

- O que você acredita que poderia melhorar na inclusão de alunas surdas no curso de Pedagogia?
- Há algo que gostaria de sugerir ou acrescentar para tornar a universidade mais inclusiva?
- Como você se sente participando desta entrevista e contribuindo para esta pesquisa?
- Há algo mais que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA:

Formação Acadêmica

- Você poderia se apresentar e falar um pouco sobre sua experiência como professor no curso de Pedagogia da UFMA?
- Há quanto tempo você leciona no ensino superior e, especificamente, no curso de Pedagogia?

Percepções sobre Inclusão

- Como você entende o conceito de inclusão no contexto do ensino superior, especialmente no curso de Pedagogia?
- Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino superior?
- A universidade oferece recursos específicos para a inclusão de alunas surdas? Quais são eles?

Práticas de Ensino e Acessibilidade

- Durante suas aulas, você tem alguma experiência ou estratégia específica para apoiar alunas surdas? Poderia compartilhar algum exemplo prático?
- O que você acredita ser necessário para melhorar a acessibilidade para alunos surdos no ambiente acadêmico, em termos de métodos pedagógicos e recursos tecnológicos?
- Como a universidade promove a capacitação de docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência auditiva?

Interação com alunas surdas

- Você percebe uma participação ativa das alunas surdas nas aulas de Pedagogia? Quais são os principais obstáculos enfrentados por essas alunas?
- Há algum apoio específico da universidade ou da coordenação do curso para facilitar a adaptação das alunas surdas ao conteúdo e à dinâmica de sala de aula?

Avaliação

- Como você avalia o desempenho acadêmico de alunas surdas no curso? Existe algum processo de adaptação na avaliação delas?
- Quais são os feedbacks mais comuns que você recebe de alunas surdas sobre sua experiência no curso de Pedagogia?

Perspectivas e Sugestões

- Quais mudanças você acredita que seriam importantes para promover uma inclusão mais efetiva de alunas surdas no curso de Pedagogia da UFMA?
- Que sugestões você daria para outros professores que trabalham com alunas surdas no ensino superior?
- Existe algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema da inclusão de alunas surdas no ensino superior?

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM INTÉRPRETES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Formação Acadêmica:

- Qual a sua formação? Em que ano?
- Quanto tempo você trabalha na Universidade Federal?
- Como você começou a trabalhar nessa área?
- Você como intérprete se sentiu assegurada pela UFMA para uma formação continuada?

Práticas Inclusivas:

- Quais práticas inclusivas você, enquanto intérprete, observa durante o desenvolvimento das atividades acadêmicas junto às discentes?
- Como se desenvolve a interação professor e intérprete (você) no processo de aprendizagem das alunas?
- Você sabe em qual abordagem a aluna foi educada?

Oralismo () Comunicação total() Bilinguismo ()

Nenhuma abordagem () Não sei()

- Essa aluna tem algum acompanhamento especializado fora da sala de aula?
- Para você como intérprete, quais são os maiores desafios na inclusão das alunas?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016

Carta de Informação ao Discente

Prezado Discente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”**. O objetivo deste estudo consiste em analisar a acessibilidade atitudinal e metodológica para o processo de aprendizagem de estudantes surdos no curso de Pedagogia da UFMA.. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados - questionário. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dá de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, como contribuição para promoção da melhoria no ensino inclusivo dentro e fora da sala de aula. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável: DANIELE PIMENTA ROCHA.

–EMAIL,INSTITUCIONAL: Daniele.pr@dicente.ufma.br

TELEFONE:(98)98543-2458

Desde já, agradecemos sua colaboração.

CONSENTIMENTO

Eu, _____
declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”** que será desenvolvida sob a responsabilidade da discente **DANIELE PIMENTA ROCHA**, sob a supervisão/orientação da Profa Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

() Aceito participar da pesquisa () Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato: Daniele.pr@discente.ufma.br

(98) 98543-2458

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016

Carta de Informação ao Intérprete de Libras

Prezado Intérprete,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”**. O objetivo deste estudo consiste em analisar a acessibilidade atitudinal e metodológica para o processo de aprendizagem de estudantes surdos no curso de Pedagogia da UFMA.. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados - questionário. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dá de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, como contribuição para promoção da melhoria no ensino inclusivo dentro e fora da sala de aula. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável:
DANIELE PIMENTA ROCHA.

–EMAIL, INSTITUCIONAL: Daniele.pr@dicente.ufma.br

TELEFONE:(98)98543-2458

Desde já, agradecemos sua colaboração.

CONSENTIMENTO

Eu, _____
declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”** que será desenvolvida sob a responsabilidade da discente **DANIELE PIMENTA ROCHA**, sob a supervisão/orientação da Profa Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

() Aceito participar da pesquisa () Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato: Daniele.pr@discente.ufma.br

(98) 98543-2458

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016

Carta de Informação ao Docente

Prezado Docente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”**. O objetivo deste estudo consiste em analisar a acessibilidade atitudinal e metodológica para o processo de aprendizagem de estudantes surdos no curso de Pedagogia da UFMA.. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados - questionário. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dá de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, como contribuição para promoção da melhoria no ensino inclusivo dentro e fora da sala de aula. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável: DANIELE PIMENTA ROCHA.

–EMAIL, INSTITUCIONAL: Daniele.pr@dicente.ufma.br

TELEFONE:(98)98543-2458

Desde já, agradecemos sua colaboração.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“ACESSIBILIDADE DE ALUNAS SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS E METODOLÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA”** que será desenvolvida sob a responsabilidade da discente **DANIELE PIMENTA ROCHA**, sob a supervisão/orientação da Profa Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

() Aceito participar da pesquisa () Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato: Daniele.pr@discente.ufma.br

(98) 98543-2458