



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Desafios do professor surdo no ensino remoto

ANA NATHÁLIA MACHADO PEREIRA

Orientadora: Lara Ferreira dos Santos

São Carlos

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Desafios do professor surdo no ensino remoto

ANA NATHÁLIA MACHADO PEREIRA

Orientadora: Lara Ferreira dos Santos

Coorientadora: Milena Maria Pinto

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção de título de Licenciatura em Educação Especial.

São Carlos

2022

Desafios do professor surdo no ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal de São Carlos, como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Aprovado em: 29 de abril de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Samantha Camargo Daroque - UFSCar

Profa.Ms. Débora Gonçalves Ribeiro Dias - UTFPR

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos - UFSCar (orientadora)

Pereira, Ana Nathália Machado

Desafios do professor surdo no ensino remoto / Ana
Nathália Machado Pereira -- 2022.
44f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Lara Ferreira dos Santos
Banca Examinadora: Samantha Camargo Daroque,
Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Bibliografia

1. Educação Especial. . 2. Professor surdo. 3. Ensino
Superior. I. Pereira, Ana Nathália Machado. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me sustentar em cada momento.

Agradeço à minha família, por ser o meu alicerce e meu apoio ao longo desta jornada.

Agradeço à minha mãe, por acreditar em mim. Pelo amor incondicional na minha vida. Esta monografia é a prova de que os seus esforços pela minha educação não foram em vão.

Agradeço à minha orientadora, Lara, por aceitar conduzir a minha pesquisa, por ser paciente e me incentivar em todos os processos.

Agradeço à Milena, por suas contribuições valiosas durante todo o trabalho.

RESUMO

Com a pandemia e a suspensão das atividades presenciais a educação precisou se adaptar à nova realidade, sendo assim, cada instituição de ensino buscou formas de prosseguir com as suas atividades acadêmicas. Portanto, o objetivo desta pesquisa é investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública, e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante o período. A pesquisa foi baseada no método qualitativo de caráter exploratório, comumente utilizado para áreas pouco exploradas e envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foi realizada a aplicação de um questionário *on-line*, com 26 questões mistas (abertas e fechadas) traduzidas para Libras. Participaram do estudo sete docentes surdos de idades entre 30 a 51 anos, todos atuantes no ensino superior. Os dados coletados foram distribuídos em três eixos de análise: (a) Apoio da Instituição e as relações de trabalho; (b) Desafios encontrados durante o ensino remoto; (c) Estratégias utilizadas para a superação dos desafios. Os resultados apontam que os participantes enfrentaram inúmeros desafios em sua atuação durante a pandemia, não somente impostos pela diferença linguística, mas ao considerar os aspectos do isolamento social, as interações face-a-face, tão necessárias para os surdos, se tornaram ainda mais escassas, tornando o ensino complexo. O despreparo para atuar de maneira remota foi iminente e soma-se ao fato a dificuldade de acesso aos conteúdos de formação, que são desenvolvidos normalmente para docentes ouvintes e não para docentes surdos, assim como as plataformas e ferramentas digitais. Apesar dos desafios encontrados, os docentes não pouparam esforços para encontrar estratégias de ensino que melhor se adequassem às suas necessidades, na busca de garantir a continuidade do ensino. O estudo nos leva a refletir sobre a qualidade da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem, e o nível de acesso que os docentes surdos possuem quanto às orientações e formações por parte das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Libras. Professor surdo. Ensino Superior

ABSTRACT

With the pandemic and the suspension of face-to-face activities, education needed to adapt to the new reality, so each educational institution sought ways to continue with their academic activities. Therefore, the objective of the research is to investigate the challenges faced by deaf teachers in emergency remote teaching at a public university and to identify the educational practices adopted during this period. The research was based on a qualitative exploratory method, commonly used for little explored areas and involves a bibliographic survey, interviews and a case study. As a data collection instrument, an online questionnaire was applied, with 26 mixed questions (open and closed) translated into Libras. Seven deaf professors aged between 30 and 51 years old participated in the study, all working in higher education. The collected data were distributed in three axes of analysis (a) Institutional support and work relations; (b) Challenges encountered during remote teaching, (c) Strategies used to overcome the challenges. The results indicate that the participants faced numerous challenges in their performance during the pandemic, not only imposed by the linguistic difference, but when considering aspects of social isolation, face-to-face interactions, so necessary for the deaf, became even more important. Scarce, making teaching more complex. The unpreparedness to work remotely was imminent and added to the difficulty of accessing training contents, which are normally developed for hearing teachers and not for deaf teachers, as well as digital platforms and tools. Despite the challenges encountered, the teachers spared no effort to find teaching strategies that best suited their needs, in the quest to ensure the continuity of teaching. The study leads us to reflect on the quality of accessibility in virtual learning environments, and the level of access that deaf teachers have in terms of guidance and training by educational institutions.

KEYWORDS: Special Education. Brazilian Sign language. Deaf teacher. Higher education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	11
BASES LEGAIS PARA A ATUAÇÃO DE DOCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	11
1.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR SURDO NO ENSINO SUPERIOR?	12
1.2 PROFESSOR SURDO E O ENSINO DE E POR MEIO DA LIBRAS.....	14
1.3 A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO	15
CAPÍTULO 2	17
METODOLOGIA.....	17
2.1 COLETA DOS DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	18
2.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	20
CAPÍTULO 3.....	21
RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
3.1 APOIO DA INSTITUIÇÃO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO	21
3.2 DESAFIOS ENCONTRADOS DURANTE O ENSINO REMOTO.....	26
3.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICE 1	39
APÊNDICE 2	42

APRESENTAÇÃO

O interesse pela surdez e pela Língua Brasileira de Sinais surgiu quando eu ainda estava no Ensino Fundamental, por haver um aluno surdo na mesma sala que eu. Logo minha curiosidade foi despertada: como poderia alguém se comunicar com as mãos? Ao longo do ano a professora de educação especial percebeu meu interesse e curiosidade em aprender Libras e aos poucos fui aprendendo esta língua tão única.

Minha mãe trabalhava na mesma escola onde eu estudava, por ser mãe solo muitas vezes era necessário que eu a acompanhasse durante o serviço, estudando à tarde, passava as manhãs junto com a professora de educação especial na sala de recursos. Lá aprendi Libras e Soroban, além de ser meu primeiro contato com a Educação Especial. Eu adorava ajudá-la nas atividades, a interação com os alunos surdos me fizeram aprender cada vez mais, pois eles também estavam no processo de aquisição linguística, então aprendemos juntos todos os dias.

O aprendizado continuou, mesmo saindo da escola, nunca deixei de amar Libras e ir aprendendo sobre a língua, mesmo não tendo mais contato com os amigos surdos da época. Com o ensino médio e vestibulares chegando acabei não me dedicando como gostaria e aos poucos me afastei da língua, já não tinha amigos surdos comigo ou com quem praticar, e na época não havia muitos vídeos em Libras em plataformas como YouTube, Facebook, Instagram e plataformas similares, então era difícil manter contato constante com a língua.

Ao adentrar no curso de Licenciatura em Educação Especial percebi como a área era ampla, havia muitos contextos a serem explorados, mas a surdez, no fundo, sempre foi a área que eu mais me identificava e que mais gostaria de estudar. Então fizemos a escolha dos nossos orientadores, e me inscrevi para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso com a professora Dr. Lara Ferreira dos Santos, especialista na área.

Com o momento delicado da pandemia era praticamente impossível realizar uma pesquisa de campo, a pesquisa precisaria ser realizada integralmente de maneira remota, então nas reuniões de orientação fomos discutindo sobre possíveis temas, então a Prof. Lara apresentou o tema sobre “professor surdo no ensino remoto”. Mesmo sendo uma pesquisa desafiadora, por não haver muitas pesquisas sobre a temática, eu topei, seria algo novo para a área e para mim. Ao longo das discussões chegamos a conclusão que o tema seria “Desafios do Professor Surdo no Ensino Remoto” e que a pesquisa seria realizada com docentes surdos atuantes no Ensino Superior.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública. Além disso o objetivo específico busca identificar quais foram as práticas educacionais adotadas por eles durante este período.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1 trago as bases legais para a entrada e atuação de docentes surdos no ensino superior, além de realizar um levantamento de dados sobre o que as pesquisas dizem sobre a atuação deste público e quais estratégias são utilizadas por docentes surdos para ensinar Libras aos alunos ouvintes; por último, abordo a questão da pandemia e do ensino remoto. No Capítulo 2 trago a metodologia utilizada, como a pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de um estudo de caso. Já no Capítulo 3 apresento os dados e as análises, que foram divididas nos seguintes eixos temáticos: (a) Apoio da instituição e as relações de trabalho; (b) Desafios encontrados durante o ensino remoto; (c) Estratégias utilizadas para a superação dos desafios. Trago nas Considerações Finais uma reflexão acerca do trabalho, onde pontuo a necessidade de se pensar nas formas de acessibilidade do professor às formações de conteúdo e às plataformas e ferramentas digitais, além do carência de mais pesquisas sobre a temática.

CAPÍTULO 1

1 BASES LEGAIS PARA A ATUAÇÃO DE DOCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O interesse pela temática “Desafios do Professor Surdo no Ensino Remoto” surgiu da necessidade de investigar como os professores surdos estão enfrentando os desafios impostos pela pandemia, devido ao vírus COVID-19. Desta maneira, o objetivo da pesquisa é investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante este período.

Nos últimos anos a inserção de professores surdos nas universidades brasileiras, se tornou uma realidade, em sua maioria, para ministrar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), entretanto a entrada profissional do docente surdo nas universidades está interligada com as medidas legais instauradas nas últimas décadas e que estão voltadas para a inclusão das pessoas surdas, buscando garantir o direito à educação e à cidadania.

Em 2002, com o Decreto nº10.436 (BRASIL, 2002), a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão que utiliza o sistema linguístico de forma visual-motora, com estrutura gramatical única e advinda da população surda do Brasil. Assim, reforçou a disseminação e o uso da língua:

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.

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, [n.p.]).

Já em 2005, com o Decreto Federal nº5.626 (BRASIL, 2005), especificamente no capítulo II, Artigo 3, é regulamentada a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Este Decreto é considerado uma grande conquista da comunidade surda, que de acordo com Melo (2016), rompeu o paradigma de incapacidade imposto sobre as pessoas surdas, sendo um dos focos do documento a formação dos profissionais que irão ministrar Libras nas diferentes modalidades de Ensino, tendo a pessoa surda como protagonista deste segmento tanto nos cursos de formação quanto para ministrar as aulas de Libras nas diferentes etapas de ensino:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005, [n.p.]).

No Artigo 7º do Decreto, é estabelecido que após dez anos de sua publicação, caso não haja docentes com o título exigido de pós-graduação ou graduação em Libras, as aulas poderão ser ministradas por profissionais que apresentem um dos três seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Para que as políticas fossem cumpridas, o Ministério da Educação (MEC) criou cursos de graduação de licenciatura em Letras/Libras, com o objetivo de formar estes profissionais para o ensino de Libras. Criou-se o Prolibras, para a Realização dos Exames de Proficiência em Libras e de Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa – exame que visou atender às necessidades de comprovação de proficiência em caráter emergencial, mas que

deixou de ser aplicado em 2015. O documento enfatiza a pessoa surda como sendo prioridade para o preenchimento das vagas desses cursos, e também, para ministrar aulas como professor ou instrutor de Libras do Ensino Básico ao Ensino Superior.

1.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR SURDO NO ENSINO SUPERIOR?

Para maior compreensão da temática foi necessário investigar o que a literatura e as pesquisas mais recentes abordam sobre a atuação do profissional surdo no ensino superior e entender o processo de sua formação, assim como o desenvolvimento de sua identidade pessoal e docente.

A comunidade surda carrega em sua trajetória um histórico de segregação, exclusão, negação de sua cultura e de sua língua, que possui implicações sociais até os dias de hoje. Entretanto, com o surgimento do movimento e filosofia bilíngue - reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua (L1) dos surdos e a Língua Portuguesa como segunda (L2) - o cenário se modifica, com a expansão do sujeito surdo desenvolvendo sua própria identidade perante a sociedade. Identidade esta que reconhece sua cultura, suas diferenças, sua cidadania, seus deveres, direitos, e suas lutas.

Com a mudança do *status* da Libras, que passa a ser reconhecida de forma geral e legal pela sociedade, a figura do professor surdo emerge, principalmente nos contextos educacionais, onde ele precisa agora criar sua identidade profissional. De acordo com Marcelo (2009), a identidade docente é a construção do *eu* profissional, que irá evoluir conforme sua trajetória, e será fortemente influenciado por seu local de atuação, pelos contextos políticos inseridos e o compromisso pessoal de ensinar e aprender a ensinar.

O que possibilitou a entrada do professor surdo nas universidades foi o reconhecimento da sociedade perante a importância linguística e social da Libras, ocorrendo a ampliação do mercado de trabalho para sujeitos surdos. Porém, apesar da preferência de sua entrada ser defendida por lei - de acordo com o Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005) -, o professor surdo enfrenta em sua atuação obstáculos como: a barreira linguística, as dificuldades que se expressam pelas lacunas em sua formação, barreiras nas produções acadêmicas, dentre muitos outros desafios (KIST, 2020).

É relevante compreender o processo e a vida acadêmica do docente surdo, sendo que as pesquisas apontam que por muitos anos o aluno surdo concluía o ensino fundamental, mas

raramente o ensino médio e o ensino universitário (GOMES, 2015). Com a trajetória das políticas nacionais os poucos alunos que concluíam o ensino médio buscavam as instituições de Ensino Superior, mesmo com o fortalecimento do processo de inclusão dos surdos e sua reserva de vagas. De acordo com a pesquisa de Gomes (2015) poucos surdos ingressantes no Ensino Superior finalizaram a graduação, e esse número diminui significativamente quando se trata da docência para o ensino de Libras, o que resulta em um número quantitativamente insuficiente para fortalecer o ensino e disseminação da Libras nos espaços escolares e universitários.

Com o número ainda reduzido de docentes surdos nos espaços universitários o ambiente se torna um desafio devido à barreira linguística que o cerca, dificultando a troca entre pares e a criação da sua identidade profissional (KIST, 2020). Para além disso, o docente surdo é visto como um professor exclusivo para ministrar a disciplina de Libras, mesmo que este possua competência e formação para trabalhar em outras áreas, conseqüentemente aspectos de sua formação continuada vão se perdendo, como discussões sobre suas metodologias e didáticas com outros profissionais (MULLER, 2009). A pesquisa de Muller (2009) retrata com detalhes a solidão do professor surdo nas universidades, pois raramente haverá mais de dois professores surdos na mesma instituição, dificultando a troca entre a própria cultura, e até mesmo com os outros professores ouvintes, já que esses dificilmente possuem fluência em Libras.

1.2 PROFESSOR SURDO E O ENSINO DE E POR MEIO DA LIBRAS

Filietaz e Oliveira (2018), apontam que não basta saber Libras para ser professor, enfatizam a necessidade de uma formação específica para esta atuação, sendo a qualificação profissional indispensável, já que esta possibilita ao docente acesso ao conhecimento teórico, metodológico e pedagógico, e o ajudam a refletir sobre sua prática para criar estratégias que possibilitem minimizar as barreiras comunicacionais instauradas nos ambientes universitários, possibilitando um melhor ensino por parte do professor surdo e conseqüentemente do aprendizado dos alunos ouvintes.

Para o ensino da Libras os professores surdos precisam criar estratégias de ensino para os estudantes surdos, como primeira língua e para os ouvintes, como segunda língua. Entretanto, na maioria das vezes, os professores surdos no ensino superior acabam se deparando com um público de alunos ouvintes muito maior. Ao planejar as aulas, os

professores precisam pensar em que momentos farão uso dos intérpretes de Libras principalmente no início das aulas, em que os alunos ainda não possuem muito conhecimento sobre a Libras, além de quais metodologias serão utilizadas ao decorrer do semestre. De acordo com Brito (2019, p. 59), “Os alunos devem aprender num contexto de relações dialógicas, estabelecido através de estratégias de conversação, de dramatização, etc., porque esta aprendizagem depende de treinamento na utilização da comunicação sinalizada”.

O ensino da Libras no formato remoto se tornou um desafio, pois as metodologias mais usadas para o uso da libras como os diálogos, seminários, interações em sala de aula, visitas à instituições de ensino bilíngue, interações entre intérprete-professor, aluno-intérprete-professor, se tornaram impraticáveis, sendo necessário recorrer à novas práticas para descobrir ou modificar as formas de ensino.

1.3 A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO

Oficializou-se, no mês de março de 2020, em todo o país, como uma estratégia de contenção da transmissão do novo Coronavírus (COVID-19) o fechamento de todas as escolas e universidades por tempo indeterminado. Dias depois o Ministério da Educação (MEC) autorizou pela portaria nº 343, de 17 de março, que as aulas presenciais poderiam ser reestruturadas para modelos de ensino remoto em universidades e instituições privadas de Ensino Superior (BRASIL, 2020). Com isso, grandes mudanças sociais ocorreram, dentre elas a forma de ensino nas diferentes etapas educacionais. O mundo teve de se adaptar ao ensino na modalidade remota, e professores tiveram que repensar metodologias de ensino, métodos de avaliação, formas de relacionar-se com alunos e colegas de trabalho, aderindo ao uso de tecnologias e permanecendo isolados socialmente (RÊGO, et al. 2021). O ensino superior também foi afetado por tais transformações, mas não sem prejuízos para os docentes, tais como falta de formação para o ensino remoto, a busca por novas formas de interação junto aos alunos, além das dificuldades e desafios de trabalhar em *home office* (SILUS, et. al, 2020).

Diante deste cenário, questiona-se como a pandemia afetou docentes surdos, que para além dos desafios já citados, deparam-se com a falta de acessibilidade e com as dificuldades de ensino da Libras, uma língua de modalidade viso gestual e que depende, portanto, de interações face-a-face.

Com a instauração do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) - que se diferencia do Ensino à Distância (EAD) - foi necessário flexibilizar o ensino da Libras, que por ser uma língua de modalidade viso gestual, precisou sofrer algumas adaptações para acompanhar o novo cenário enfrentado e com um ensino mediado pelas tecnologias digitais (LOPES; BEZERRA. 2021).

O Estudo de Rêgo et al (2021), investigou as estratégias de docentes surdos durante o ensino remoto na Universidade Estadual da Paraíba, identificou-se que cada professor utilizou de estratégias e ferramentas digitais distintas para dar aula, como vídeos, *Whatsapp*, *Google Meet*, *Google Forms*, aulas síncronas, chamadas de vídeo para atendimentos individuais, participação e colaboração dos Intérpretes de Libras da instituição durante as aulas. Mediante as práticas utilizadas, os docentes modificaram sua forma de ensinar e avaliar, na busca de maximizar o aprendizado e a aproximação de alunos ouvintes - que possuem a Língua Portuguesa, uma língua oral, como primeira língua (L1) - dos conhecimentos da cultura surda que possui como L1 a Língua Brasileira de Sinais, assegurando que o aluno ouvinte experiencie a aprendizagem desta nova língua, ultrapassando assim, as barreiras que o ensino remoto criou, bem como, corroborando com a inclusão na formação de cidadãos capazes de se comunicar com cidadãos surdos.

CAPÍTULO 2

2 METODOLOGIA

Estudar a problemática dos desafios enfrentados por docentes surdos no ensino superior implica uma análise geral dos fatores que os envolvem, considerando principalmente o novo contexto pandêmico, portanto, faz-se necessário realizar uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. As pesquisas exploratórias se diferenciam por proporcionar uma visão ampla do objeto de estudo, comumente utilizado para temas pouco explorados, envolve em seu processo o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de caso (GIL, 2008). Segundo o Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado por permitir um estudo profundo e exaustivo de determinado tema, e que vem sendo utilizado por muitos pesquisadores sociais a fim de contribuir com os seguintes propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p.58).

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – CAEE 55392021.3.0000.5504. Após a aprovação, os questionários foram enviados para os docentes, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Optou-se pela aplicação de um questionário virtual com docentes surdos atuantes em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. O questionário, como forma de coleta de dados, de acordo com Gil (2008), é uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões que possam responder aos objetivos e hipóteses da pesquisa.

O questionário (Apêndice 2) foi aplicado de maneira remota, por meio da ferramenta *Google Forms*. O questionário *online* contou com uma instrução geral e 26 questões mistas (abertas e fechadas). Cada questão foi escrita em português e traduzida para a Libras (em vídeos), ficando a cargo do professor participante escolher o melhor recurso para atender às suas necessidades. As respostas deveriam ser escritas.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser surdo; ser docente em uma instituição de Ensino Superior; atuar como docente há mais de três anos em uma instituição de

ensino superior; estar atuando no sistema de ensino remoto; possuir internet; aceitar participar da pesquisa.

Para o recrutamento dos participantes foi realizado o seguinte procedimento: pesquisa/busca no site da Universidade a ser pesquisada, nos links dos Departamentos relacionados à temática pesquisada (área Libras; tradução e interpretação Libras; e Educação Especial, etc.), onde constavam os nomes dos docentes, às disciplinas ministradas e os contatos dos docentes (e-mail). A partir desse contato disponibilizado no site e páginas a ele relacionadas, foi feito contato pessoal da pesquisadora com os docentes via e-mail, com apresentação da pesquisa a ser desenvolvida e seus critérios para seleção dos participantes, e posterior convite para participação na pesquisa. Todo o contato com os participantes foi feito virtualmente, a partir de um convite individual para a participação no projeto, e o envio da descrição da pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1). Após o consentimento dos participantes e devolução do termo assinado, o formulário foi disponibilizado para que pudessem responder em até um mês a partir da data de envio.

2.1 COLETA DOS DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para a realização da coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, com questões mistas (abertas e fechadas) por meio de uma ferramenta online, o *Google Forms*. Conforme a estrutura do questionário os participantes tinham a opção de escolher a forma para acessar as perguntas, sendo elas disponíveis em português (escrito) ou em Libras (vídeo), entretanto, as respostas só poderiam ser enviadas na forma escrita pelas limitações da plataforma e também pelo curto período em que a pesquisa foi realizada. As perguntas variaram entre informações pessoais, para traçar o perfil dos candidatos entrevistados, e perguntas profissionais, sobre suas atuações como docentes.

Como o contato com os participantes foi realizado exclusivamente por *e-mail*, este foi o meio que a pesquisadora encontrou para apresentar a proposta da pesquisa e convidá-los a participarem da mesma.

Ao aceitar colaborar com a pesquisa, os participantes foram instruídos a encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado para o *e-mail* da pesquisadora com base no modelo enviado (Apêndice 1). Como resposta, a pesquisadora enviou o *link* para responderem o questionário. O período de coleta durou cerca de um mês, e sete docentes

responderam às questões propostas. Suas respostas foram armazenadas na plataforma, onde apenas a pesquisadora tinha acesso.

Os sete docentes entrevistados são surdos, atuam em uma mesma Universidade, porém em campus diferentes, há mais de três anos e atendem aos critérios de inclusão da pesquisa. A tabela abaixo apresenta dados relevantes sobre os participantes, identificados por suas iniciais:

Tabela 1: Caracterização dos participantes

Docente	Idade	Gênero	Disciplinas Ministradas	Formação
J.	32	Masculino	Gêneros textuais e Libras; Libras II Literatura em Libras	Graduação em Letras-Libras; Mestrado em Estudos da Tradução; Doutorado em Estudos da Tradução
R.T.	30	Feminino	Introdução à Libras	Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação Especial; Doutorado em Educação.
D.R.	35	Feminino	Introdução à Libras; Ensino de Libras (em conjunto com disciplina de Educação Especial	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.
D.C.	45	Feminino	Educação de Surdos; Libras I, II, III, IV. Morfologia; Sintaxe; Leitura e Produção de Texto; Português como segunda língua para surdos; Introdução às línguas orais e sinalizadas.	Graduação não indicada; Mestrado em Educação.
R.A.	51	Feminino	Introdução à Libras	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.
M.	40	Feminino	Introdução à Libras; Multiculturalismo e Surdez; Estágio supervisionado em Tradução e Interpretação em Libras; Orientação de TCC.	Graduação em Ciência da Computação; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação Especial.
R.	42	Masculino	Língua Brasileira de Sinais	Graduação em Matemática e Letras-Libras; Mestrado em Tradução; Doutorado e Linguística.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses dados, foi possível identificar que 43,9 % dos entrevistados atuam na universidade de 3 a 5 anos; 14,3 % atuam entre 6 a 8 anos e 42,9% atuam de 9 ou mais anos.

2.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Com base na metodologia apresentada, as análises de dados foram feitas de modo qualitativo, a partir das respostas dos participantes (preenchimento do questionário *online*). Dessa forma, as interpretações buscaram atender aos objetivos propostos - considerando discussões quanto aos relatos dos docentes surdos na atuação pedagógica, amparadas em estudos sobre professores surdos (GOMES, 2020; KIST, 2020) e o modelo de ensino remoto (SILUS, et. al, 2020).

Os dados serão expostos de forma quantitativa, quando relacionadas às questões mais objetivas. Os trechos das respostas dos participantes serão apresentados durante o texto da pesquisa em letra com tamanho reduzido (11), entre aspas e em *itálico*. Algumas das respostas sofreram adaptações ortográficas realizadas pela pesquisadora e sua orientadora, considerando que o português é a segunda língua dos docentes e por isso carregavam algumas marcas.

Os dados foram agrupados diante de temas mais frequentes nas respostas, sendo estes: (1) Apoio da instituição de ensino e as relações de trabalho; (2) Desafios docentes na pandemia; (3) Estratégias usadas para a superação dos obstáculos.

CAPÍTULO 3

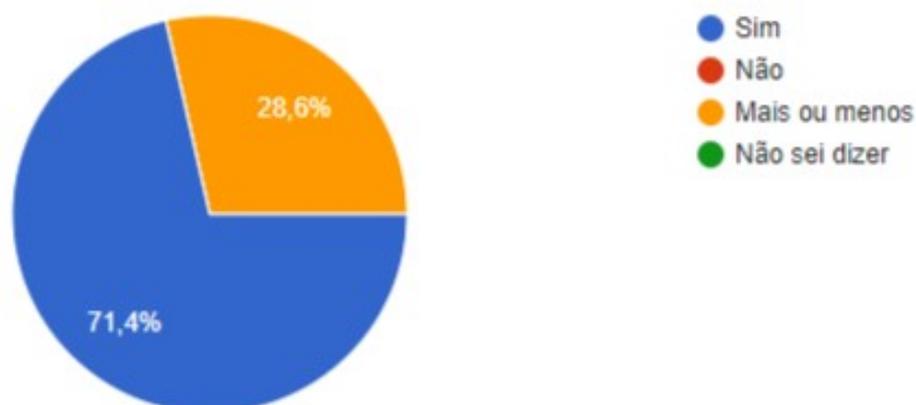
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 APOIO DA INSTITUIÇÃO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Como forma de deter a proliferação do vírus COVID-19 a Organização Mundial da Saúde orientou a necessidade de realizar o isolamento e o distanciamento social, em seguida foi decretado em todo o país o fechamento de comércios, escolas, universidades, proibição de eventos, como festas e shows (BRASIL, 2020). Para além dos danos causados à saúde, o impacto do vírus atingiu a todos em esferas políticas, econômicas, sociais e educacionais ao longo dos períodos de quarentena. Neste novo cenário coube a cada Instituição de Ensino Superior (IES) adotar medidas protetivas condizentes com suas realidades, perscrutar meios alternativos de ensino para garantir uma formação de qualidade para seus estudantes.

Os resultados da pesquisa mostraram que 71,4% dos entrevistados consideraram que a IES agiu de acordo com os Protocolos Sanitários para deter a proliferação do vírus, e 28,6% afirmaram que a instituição agiu de forma mediana:

Você acha que sua instituição agiu de acordo com os protocolos Sanitários para deter a proliferação do Vírus?



Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta Google Forms, a partir de dados das entrevistas.

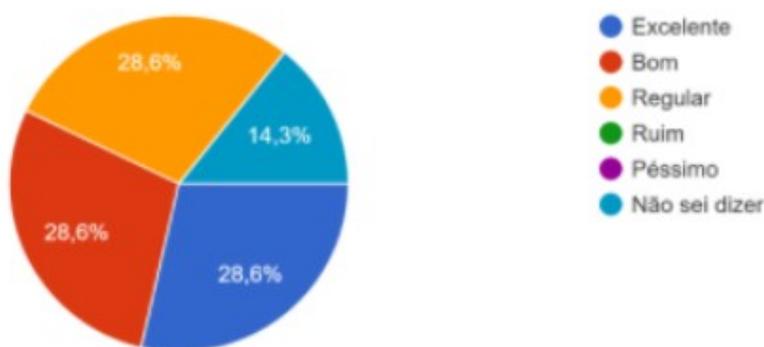
A suspensão das aulas presenciais fez com que a IES adotasse como estratégia o modelo de Ensino Remoto Emergencial - ERE, sendo este um modelo de ensino temporário, “migrando estudantes e professores para uma realidade *online*, transpondo metodologias e

práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07). Este modo de ensino se caracteriza pelo distanciamento entre professor e estudante, sendo mediado inteiramente pelas tecnologias por meio de plataformas digitais, sendo estas educacionais ou não. Salienta-se ainda que o ERE:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Quando questionados sobre as estratégias adotadas pela IES, os dados mostram que três avaliações foram de igual proporção: 28,6% dos docentes avaliaram como excelente as práticas adotadas; 28,6% avaliaram como bom; 28,6% como regular. Além disso, 14,3 % disseram não saber dizer. As opções “ruim” e “péssimo” não foram selecionadas pelos docentes, conforme se observa abaixo.

Como você avaliaria as estratégias e organização adotadas durante o ensino remoto pela instituição?



Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta Google Forms, a partir de dados das entrevistas.

De acordo com Gusso et al. (2020) para desenvolver um Ensino Remoto Emergencial não basta transpor a aula presencial para um modelo remoto, de forma improvisada, a gestão da IES deve conhecer a realidade de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem, como as condições de estudo de seus alunos e de trabalho de seus professores, além dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na IES. Para além disso, é preciso que a gestão reflita e identifique quais estratégias e suportes são cruciais para que o ERE promova um ensino mais justo e completo. Gusso et al. (2020) discorrem em seu trabalho as ações das quais a gestão precisa estar ciente ao implementar o ERE:

[...] repriorizar objetivos curriculares; identificar opções para recuperar o que foi perdido; identificar meios/recursos de ensino; definir papéis e expectativas de professores; criar meios de comunicação com professores e estudantes; em caso de inviabilidade do ensino on-line, identificar alternativas; definir mecanismos apropriados de avaliação dos estudantes durante a emergência; definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão de cursos; desenvolver forma de checagem diária com cada estudante; desenvolver forma de checagem com professores; e fornecer orientações aos estudantes sobre o uso seguro das ferramentas on-line (GUSSO et al., 2020).

Neste sentido, foi perceptível que apenas um professor mudou sua percepção sobre o suporte ofertado pela IES durante a pandemia. No período pré epidêmico a avaliação sobre o apoio institucional oferecido para o professor surdo seguiu: 1 (14,3%) professor avaliou como excelente; 4 (57,1%) professores avaliaram como bom; 1 (14,3%) professor como regular; 1 (14,3%) professor avaliou como ruim. Já durante a pandemia, percebe-se que para um professor o apoio da IES decaiu de bom para regular: 1 (14,3%) professor avaliou como excelente; 3 (42,9%) professores avaliaram como bom; 2 (28,6%) professores avaliaram como regular; e 1 (14,3%) professor avaliou como ruim.

Apesar de todos os entrevistados estarem atuando na mesma IES, mesmo que em campus diferentes, as respostas foram heterogêneas quando questionados sobre a oferta de orientação ou formações para os docentes:

“Sim, a instituição ofereceu oficinas pedagógicas on-line voltadas para o ensino remoto, o que foi fundamental e aprendido e experiência profissional. Além disso, realizei cursos de edição de vídeo, de ensino voltado para o formato on-line fora da universidade pra aprimorar o meu trabalho docente procurando oferecer e preparar conteúdos da melhor forma para meu trabalho e para alunos” (participante D.R).

“Não. Tive que compartilhar dúvidas e experiências entre professores que atuam na disciplina de Libras e no curso de Tradução e Interpretação” (participante R.T).

“Não. Já tinha conhecimentos sobre ensino remoto. Já dei as aulas a distância” (participante D.R).

“Sim, ofereceu orientações, mas eu tive procurar cursos técnicos externos à universidade por minha conta para aprimorar as aulas remotas!” (participante M.).

A rápida implementação do ERE exigiu dos professores uma mudança em sua forma de ensinar, foi necessário repensar a aula de contexto presencial, para o contexto remoto, além de lidar com novas circunstâncias que não eram enfrentadas anteriormente, sendo um momento de grande tensão para os docentes. Gusso et al. (2020) discorrem sobre alguns pontos a se pensar como docente, na tentativa de sistematizar sua atuação:

[..] a) conhecimento de atividades possíveis de ser realizadas na plataforma de ensino ou por meio de material impresso (como construção de cartilhas, manuais, atividades programadas), de modo a viabilizar efetivamente o desenvolvimento de aprendizagens; b) capacidade de manejo da plataforma de ensino, o que envolve, inclusive, a construção de atividades de ensino nessa plataforma; c) tempo necessário para sequenciar o ensino, planejar e elaborar essas atividades; d) tempo para implementar o ensino; e e) acesso aos recursos específicos do ensino remoto e a ele pertinentes, como câmera e microfone (p. 16).

Por se tratar de um momento excepcional, e de característica emergencial, o apoio da IES na formação de seus docentes deve ser inerente e com o objetivo de capacitá-los para uso das TICS (Tecnologia de Informação e Comunicação) no Ensino Remoto Emergencial, sendo a falta desta formação uma das principais dificuldades listadas por professores na pesquisa de Araujo et al. (2020). Algumas formações podem ser realizadas, como: formas de utilizar as ferramentas digitais e as plataformas de ensino utilizadas pela IES (*Moodle, AVA, Google Classroom*), possibilidades de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, formas avaliativas, apoio técnico, emocional, e instrucional. Porém retrata-se neste estudo uma comunidade específica, que são os professores surdos em um ambiente de ensino superior, e cabe a esta pesquisa fomentar a discussão de como foi realizada essa mediação pela IES. Qual foi o suporte técnico ofertado? Como foi ofertado? Quão acessíveis eram os conteúdos de formação? Eles foram disponibilizados em Libras? As discussões e orientações por chamadas de vídeos e reuniões contavam com um intérprete de Libras?

Kist (2020) em sua dissertação questiona o papel das produções surdas no Ensino Superior, que possui como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, e como a gestão da IES encara e respeita as especificidades linguísticas destes docentes. Nesta pesquisa, uma fragilidade encontrada foi a dificuldade de identificar as medidas de suporte ofertadas para os professores surdos nesta IES. Porém, na maioria dos depoimentos os professores afirmaram não ter recebido orientações específicas sobre como atuar no Ensino Remoto Emergencial, e três docentes relataram buscar cursos e especializações por conta própria. A respeito da coordenação do curso, quatro participantes afirmaram contar com o apoio de sua

coordenação, um docente afirmou possuir um apoio mediano, e o último docente afirmou não possuir coordenação.

As relações de trabalho do professor surdo são plausíveis de discussão, uma vez que interação dialógica permite ao educador surdo acessar conhecimentos científicos que não seriam de fácil acesso se precisasse trabalhar ou buscar sozinho. As pesquisas de Kist (2020) mostra que as trocas de experiências entre professores surdos são positivas, pois além de partilhar estratégias de ensino e formas de trabalhar o currículo, eles podem compartilhar frustrações, percepções, e juntos construir uma identidade profissional, pois vivenciam da mesma cultura: a cultura surda. Para além desta discussão, é importante ressaltar novamente a dificuldade em se ter mais de um profissional surdo em uma mesma instituição, inviabilizando estes momentos de troca e formação profissional. Entretanto, esta IES conta com mais de um profissional surdo, e mesmo assim, alguns docentes relatam não ter contato com nenhum outro docente surdo, enquanto outros relatam ter um ótimo contato, tanto com colegas surdos quanto ouvintes.

“Boa, mas não chega a ser contato direto 100% com eles por algumas razões: a maioria não sabe Libras, não possui conhecimento, receio e ou vergonha de conversar, interagir com pessoa surda, falta de oportunidade de contato e conhecer/aproximar mais” (participante D.R).

“Na pandemia diminuiu muito o contato com os colegas de trabalho devido à correria do dia a dia... no ensino remoto houve acúmulo de trabalho do normal” (participante M.).

“Recebo emails e whatsapp” (participante R.A.).

“Sou professor substituto, apenas a coordenadora tem me ajudado bastante com as dúvidas” (participante J.).

“Nenhuma. Cada um por si” (participante D.C).

A fala da professora D.R. possibilita abrir uma discussão já apontada por Muller (2009), relacionada às diferenças culturais entre cultura surda e cultura ouvinte no ambiente de trabalho. Mesmo no ensino superior, a maioria dos docentes não possui conhecimento acerca da comunidade surda e de sua língua, o que pode gerar desconfortos. A pessoa ouvinte se afasta ou sente vergonha de interagir com o professor surdo, pois não sabe como se comunicar - por não saber Libras, e há aqueles casos onde a pessoa ouvinte impõe a língua oral para o surdo, criando situações de oralização e leitura labial para entendimentos. Os cenários são múltiplos, mas esta interação entre parceiros docentes, coordenação e IES implica diretamente na formação do docente surdo, na constituição de sua identidade, de sua docência e como estabelece vínculos com o trabalho. Se este cenário destacado ocorria no ensino presencial, na fala dos professores surdos é perceptível que a interação entre colegas de

profissão durante o ERE ficou ainda mais fragmentada, por motivos variados, como o acúmulo de trabalho, dificuldade na comunicação ou a falta de contato com as pessoas do próprio curso.

3.2 DESAFIOS ENCONTRADOS DURANTE O ENSINO REMOTO

Diante do exposto acerca das reflexões sobre o apoio ofertado no Ensino Remoto Emergencial pela Instituição de Ensino Superior, cabe a discussão sobre quais foram os desafios enfrentados pelos professores surdos durante a sua atuação. Quais foram as maiores barreiras que surgiram ao decorrer do processo de ensino?

Os participantes foram questionados no que concerne à sua condição de trabalho durante o ERE: 28,6% dos participantes consideraram como excelente; 14,3% consideraram como bom; 57,1% consideraram a condição como regular; as opções “ruim”, “péssimo” e “não sei dizer” não foram selecionadas. Ao analisar os dados pode-se afirmar que os participantes não avaliam as condições trabalhistas de forma negativa, mas 57,1% avaliam como “regular”, o que pode ser compreendido como um indicativo de que as condições em seu trabalho poderiam ser melhoradas.

Ao se deparar com a rápida transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto Emergencial os docentes, no geral, enfrentaram diversos desafios. O trabalho de Pereira et al. (2021), buscou elucidar e analisar por meio de uma revisão integrativa quais foram os desafios e possibilidades encontrados durante esta transição educacional. Alguns pontos destacados foram: carência de formação e planejamento dos docentes para trabalhar com a tecnologia - pontos já discutidos anteriormente -, o distanciamento entre educador e educando, elementos limitantes como a falta de internet e instabilidade de rede (*wi-fi*), ausência de recursos tecnológicos, ambientes e espaços de estudos inapropriados, instabilidade nas plataformas digitais, dentre outros percalços.

Os docentes surdos possuem, além destes desafios já detalhados, a realidade da diferença linguística, pois estão inseridos em uma comunidade onde a Língua Portuguesa é a língua majoritária, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral, por exemplo: nas plataformas digitais, *e-mails*, reuniões, horas de estudo, trabalhos e etc. E há, claramente, uma dificuldade encontrada por eles em acessar os conteúdos de informação, principalmente dos conhecimentos científicos que são normalmente disponibilizados para os ouvintes. Albres (2014) discute em sua tese esta fragilidade dos docentes surdos quanto o acesso aos bens

culturais, por sua dificuldade na compreensão e interpretação da língua oral e escrita do português. Fato identificável na frase de um dos docentes:

“Minha maior frustração foi com o Meet google pois ele é destinado para ouvintes e não surdos. Tive muita dificuldade e tive que recorrer ao Zoom por conta própria até descobrir a Conferência Web da RNP” (participante M.).

Pereira et al. (2021), declarou em sua pesquisa que é perceptível como os professores estão comprometidos com o fazer pedagógico, e que buscam constantemente outros meios para desenvolver as competências necessárias para atuar no Ensino Remoto, declaração esta que podemos identificar na fala dos participantes desta pesquisa, quando foram questionados sobre como superaram os desafios impostos:

“Cursos e oficinas pedagógicas que certamente me ajudaram a incentivar e motivar para encarar o formato remoto, troca de experiência e conversa com colegas surdos e ouvintes” (participante D.R).

“Adaptação, com o decorrer do tempo...foi melhorando” (participante D.C).

“Aprendizagem no dia a dia e troca de experiências e estratégias entre professores surdos” (participante R.T).

Estas declarações vão ao encontro do que já foi detalhado no último eixo de análises, ressaltando a importância da troca de experiência entre os docentes surdos e ouvintes, o quanto eles podem aprender um com o outro e colaborar com sua atuação docente na troca de experiências sobre o uso das ferramentas digitais, dado que alguns participantes citaram já possuir alguma experiência com o ensino remoto e/ou com o ensino mediado por tecnologias, assim como, para um docente era a primeira vez atuando no Ensino Remoto:

“Não tive muitas dificuldades, já que tenho experiências com as aulas a distância” (participante J.).

“Primeira vez no remoto. Tive várias barreiras no AVA. Mudei para Meeting” (participante R.A).

Paralelamente, há uma ação inevitável que qualquer docente precisou adotar: a mudança em sua prática educacional pela inclusão das tecnologias como forma de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os participantes, no papel de docentes, formadores do conhecimento, tiveram que se adaptar, querendo ou não. Porém, como adaptar um conteúdo como a Libras? Sendo esta uma língua de modalidade viso gestual? Como será a comunicação entre docente surdo e aluno ouvinte?

Ao analisar as demais respostas, pode-se afirmar que o maior desafio dos docentes foi a fase de adaptação ocorrida pela mudança do ambiente de ensino-aprendizagem. Como garantir o acesso dos estudantes ouvintes ao conteúdo ministrado por docentes surdos? Os professores ficaram limitados quanto ao uso de sua língua, visto que esta necessita de maior interação face-a-face pelas características linguísticas e estruturais da Libras. Foi preciso repensar metodologias, adaptar, e traçar novas estratégias que pudessem garantir aos alunos ouvintes um aprendizado significativo, não só no que se refere a Libras, mas também a todos os conteúdos que estão dentro do currículo. Inclusive, nem todos os participantes atuam apenas no ensino de Introdução a Libras, alguns atuam também em outras disciplinas teóricas como dispostas no Quadro 1, verifica-se essa preocupação na fala desta participante:

“Mudança do formato de ensino, adaptação da organização dos conteúdos procurando pensar em como seria a interação com alunos-alunos e alunos-docentes” (participante D.R.).

Outro desafio destacado é a dificuldade na interação entre aluno-professor, como pode-se inferir pelos trechos abaixo:

“Espaço bem restrito durante minhas aulas na webcam, não tendo liberdade para usar lousa, apontar para PPT, e tudo se resume à minha minúscula tela. Além disso, dificulta também o diálogo entre eu e meus alunos em Libras já que fica complicado para perceber a quem (aluno) estou me direcionando, pois estou olhando para mesma direção (tela do notebook) e a direção dos meus ombros/rosto fica neutra, o que é diferente nas aulas presenciais em que os alunos conseguiam perceber quando são chamados e atendidos simplesmente pelo meu olhar, posição do meu rosto. Não só mais, não tenho muita liberdade para obrigar todos os alunos a ligarem sua tela. Para dizer a verdade, no começo de 2020 eu não exigia muito em respeito à privacidade e à limitação de recursos tecnológicos de cada aluno, mas com o passar de semestres, começo a cobrar mais pela abertura de webcam (porque nenhum aluno diz que não tem webcam ou com problemas, assim me sinto na liberdade para fazer isso), pois percebo que há muita diferença entre tela desligada e ligada. Quanto mais webcams ligadas, maior interação, melhor desempenho acadêmico, e por fim, melhor aprendizagem” (participante. R.T).

“Corrigir os sinais, por câmera é limitado” (participante. R.).

A comunicação entre aluno e professor acaba sendo limitada, tanto pelas questões linguísticas quanto por questões sociais, como a dificuldade de alguns alunos em manter a câmera ligada, seja pela falta de recurso ou pela qualidade da conexão à internet, além do nível de interesse de participação dos alunos nas aulas. Outro ponto destacado é o ambiente onde a aula ocorre, a limitação espacial, como a participante cita, pois a tela do computador não possibilita que o professor se expresse da melhor maneira, dificultando o *feedback* sobre o

que os alunos estão aprendendo e como estão aprendendo. Quanto à este ponto específico da Libras, e da necessidade do contato mais “real” para seu ensino, Harrison (2014, p.32) destaca:

As línguas de sinais, por outro lado, são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuo espaciais ou espaço-visuais.

Na sala de aula, os docentes podem interagir de maneira natural com os alunos e identificar o desempenho de cada um, a destreza com que praticam os sinais, a retirada de dúvidas, o direcionamento da fala, analisar o conjunto da linguagem corporal de seus alunos, sendo esta uma forma de avaliação e *feedback* mais dinâmica, diferentemente do que ocorreu durante o Ensino Remoto.

Em suma, alguns desafios complementares podem ser citados, como: adaptação ao uso das tecnologias voltadas para o ensino; frustrações com plataformas educacionais; câmera desligada dos alunos; falha no suporte ao professor, principalmente com termos técnicos; falta de recursos, como a lousa (importante recurso para a comunicação e organização da aula desta participante); problemas de conexão; falta de recurso tecnológico adequado.

Diante do exposto acima, os participantes foram questionados sobre quais ajustes eles fariam para melhorar a condição da atuação do professor surdo na IES, e as respostas condizem com todos os pontos destacados: apoio ao professor no uso das tecnologias para o Ensino Remoto; proporcionar momentos para troca de experiência entre docentes; encontrar ambientes e plataformas que facilitem a comunicação entre docente-discente e discente-discente. Além de aparecer pela primeira vez na fala dos participantes a necessidade de apoio da IES quanto à saúde mental dos docentes e alunos:

- “- Ofertar mais cursos, oficinas voltados para o formato remoto;
- Disponibilizar mais turmas de cursos de edição de vídeo;
- Contar com apoio da instituição e dar atenção aos docentes e aos alunos em relação à saúde mental.
- Encontro quinzenal de docentes para troca de experiência;
- Compartilhar conhecimentos sobre plataforma de jogos e aplicativos para dinâmicas nas aulas síncronas” (participante. D.R).

Considerando os desafios enfrentados, a pesquisa buscou verificar de maneira sucinta a preferência dos participantes a respeito das modalidades de ensino e avaliar os contrapontos entre o ensino presencial e o Ensino Remoto Emergencial pela fala dos participantes. Verificou-se que 57, 1% dos entrevistados prefere atuar no ensino presencial e 42, 9% prefere atuar no Ensino Remoto. Uma das participantes (R.A), cita preferir o ensino remoto por condições sanitárias que envolvem o retorno do ensino presencial, logística em sala de aula para se adequar ao distanciamento social, quantidade de alunos em cada turma, uso constante de máscaras - que dificulta as expressões faciais e corporais, tão importantes para a comunicação em Libras, portanto, a docente sinaliza preferir o ensino remoto até que a pandemia se estabilize.

Outro ponto citado pelos professores é preferência por um sistema híbrido de ensino, sendo as aulas teóricas desenvolvidas em modelo remoto e as aulas práticas desenvolvidas no modelo presencial, sendo este último, indispensável, pois o ensino de Libras requer este caráter mais prático e dinâmico. Já outros praticantes preferem sua aula de forma completamente presencial, consideram o modelo um facilitador para o desdobramento da aula e a aprendizagem de Libras, proporcionando momentos de interação mais espontâneos entre professor surdo-aluno ouvinte e entre aluno-aluno.

O que se observa, portanto, é que houve muitos desafios postos nesta adaptação imposta pela pandemia de COVID-19; nenhum docente estava preparado para lidar com todas as mudanças necessárias para o ensino remoto. Todavia, a especificidade da surdez e do ensino da e por meio da Libras tornou este cenário ainda mais complexo. Enquanto os docentes ouvintes puderam buscar conteúdos formativos onde bem entendessem, os surdos se viram privados de muitas informações devido à falta de acessibilidade nos diversos ambientes: cursos, palestras, plataformas de ensino etc. Soma-se a isto o isolamento social, tornando a interação face-a-face, tão necessária para os surdos, ainda mais escassa. Nota-se que embora os docentes tenham conseguido ministrar suas aulas, a avaliação “regular” parece remeter-se a uma falta de apoio da própria Universidade, em promover mais espaços de discussão e formação para docentes surdos, ficando a cargo deles a oferta de aulas de qualidade aos seus alunos.

3.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS

Neste eixo, busca-se identificar como os docentes superaram os desafios expostos nos últimos capítulos e quais foram as estratégias e recursos utilizados durante o Ensino Remoto

Emergencial. Com a mudança acelerada dos processos de ensino, os professores precisaram se adequar com a mesma rapidez mesmo com inseguranças e falta de formação para atuarem junto às tecnologias. Os participantes encontraram maneiras de se ajustar a este novo e complexo modo de ensino, e se empenharam para encontrar a melhor forma de ministrar suas disciplinas com a intenção de garantir a qualidade de suas aulas. Nos relatos é possível identificar que alguns docentes passaram por frustrações com algumas plataformas e tiveram que procurar outras que se adequassem melhor às suas necessidades, é cabível inferir que as dificuldades no uso dessas plataformas podem se dar por diversos motivos, como a falta de habilidade para lidar com aquela ferramenta específica ou pela dificuldade em acessá-la por conta das divergências linguísticas.

De acordo com Clementino (2021) o planejamento é essencial para qualquer ação de ensino - um planejamento didático pedagógico deve levar em consideração a forma de ensinar e a forma de aprender - sendo chamado assim, com ele o professor pode definir os objetivos de aprendizagem de seus alunos, os conteúdos que serão trabalhados e a forma como serão atribuídos, e definir os métodos avaliativos. Todavia, com o ensino remoto houve uma adição de fatores a se pensar no momento do planejamento: seleção de ferramentas digitais mais favoráveis, mídias, meios de comunicação com os estudantes, plataformas educacionais, público a que se destina o ensino ponderando as condições sociais e de acessibilidade de seus estudantes. Além disso, os professores precisaram, mais do que nunca, tornar suas aulas mais atrativas para despertar o interesse e a participação de seus estudantes, a Libras sendo uma língua que necessita desta troca visual, a participação dos alunos é indispensável para criar uma aula mais dinâmica e fluida.

Felizmente, com a demanda mundial da pandemia, muitos recursos tecnológicos foram disponibilizados, criados e aprimorados com a intenção de apoiar o ensino ao longo deste período turbulento, aumentando o leque de recursos tecnológicos. Com isso, os professores se esforçaram para explorar o maior número possível de ferramentas e plataformas na busca de aprimorar suas aulas e motivar seus discentes. Serão descritos, por quantidade de citação, as estratégias que mais foram utilizadas para as menos utilizadas pelos participantes: aulas expositivas; vídeo-aula; aulas síncronas e assíncronas; atividades com vídeos em Libras; atividades individuais ou em duplas; seminários; dinâmicas durante as aulas.

Ressaltamos aqui, pela menor quantidade de citação acima, o papel das dinâmicas e atividades em duplas/grupos durante as aulas. Uma estratégia tão necessária e presente

quando do ensino presencial acabou se tornando a ferramenta menos utilizada no ensino remoto. Isso demonstra que, apesar dos cursos de formação, das adaptações, do esforço coletivo por aulas mais adequadas, algumas formas de ensino usadas no presencial são insubstituíveis, e, pode-se inferir que devem fazer muita falta aos alunos para colocar em prática os conhecimentos adquiridos em Libras junto aos seus colegas.

Assim como Rêgo et al. (2021), a presente pesquisa também identificou que os docentes buscaram criar estratégias próprias e únicas. Cada docente adaptou seu conteúdo à sua maneira. Dentro dos dados encontrados na pesquisa foi possível catalogar as seguintes plataformas e ferramentas utilizadas pelos participantes: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), MOODLE, Google Classroom, Google Meet, ConferênciaWeb, Zoom, Youtube, Powerpoint, Kahoot, Nearpod, Drive (para compartilhar vídeos com os alunos) . É importante compartilhar os depoimentos, para que se tenha registro das metodologias e ferramentas adotadas:

“AVA/MOODLE, na minha opinião a melhor plataforma que eu já encontrei e me senti confortável para trabalhar com alunos” (participante D.R.).

“PPT (PowerPoint) num monitor (TV) para eu trabalhar apontando para imagens em frente à webcam do meu notebook. Assim consigo trabalhar na temática de localização, família, verbos direcionais, atividades do dia-a-dia.. Também disponibilizo para meus alunos meus vídeos de YouTube ensinando Libras básico, com diversos temas para poder estudar quando precisar” (participante R.T.).

“Usar o Moodle e garantir a aula por meio de videoaulas e registro das atividades, tardiamente o Conferência Web foi uma salvação” (participante M.).

Além dos recursos tecnológicos, os docentes surdos foram questionados sobre outros suportes utilizados, no caso, refere-se aos recursos humanos. A presença do intérprete de Libras é indispensável para favorecer a interação entre o professor surdo e alunos ouvintes. Todos os participantes afirmaram contar com a presença de intérpretes, principalmente em turmas iniciantes nas quais os alunos estão começando a aprender Libras, e para conteúdos mais teóricos das disciplinas; assim, juntos, os profissionais garantem acesso completo ao conteúdo. Outro fator positivo encontrado na pesquisa é a parceria existente entre os professores e os intérpretes da Universidade, os participantes reconhecem a importância dos intérpretes em suas aulas e elogiam a disposição que possuem para atender as demandas dos docentes surdos:

“Não poderia deixar de agradecer à equipe de intérpretes da universidade, sem dúvida que foi e é muito importante para o nosso campus, já que temos apenas uma intérprete aqui. Sempre que eu providencio, sempre disponível para atender as demandas” (participante D.R.).

“[...] Quando preciso deles, solicito e atendem na hora” (participante J).

Mediante ao exposto, compreende-se que o empenho dos professores foi essencial para seu desempenho no ensino remoto, eles buscaram entender a importância e aprender a utilizar as tecnologias ao seu favor, por mais limitante que algumas plataformas fossem os professores não se limitaram às barreiras e encontraram formas distintas de superá-las. Cada um ao seu modo e ao seu tempo, criando práticas únicas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia alcançou a todos, de modo emergente, sendo necessário realizar medidas protetivas para controlar a disseminação do vírus Covid-19. Este cenário desencadeou diversas reflexões acerca dos métodos de ensino que precisaram ser adotados durante os períodos de isolamento social e da exigência do fechamento das instituições de ensino por tempo indeterminado. Com estas mudanças, a universidade onde o estudo foi elaborado, optou por implementar o Ensino Emergencial Remoto, uma forma alternativa para dar continuidade ao ensino de seus estudantes. Mediado por tecnologias, onde o professor e o estudante se comunicam de forma remota e virtual.

Mediante a este cenário, questionou-se neste trabalho como a pandemia afetou os docentes surdos, quais foram os desafios encontrados por eles? Quais foram as estratégias utilizadas para superar estes desafios? Para além dos desafios comumente encontrados no ensino presencial, os docentes se depararam com a falta de acessibilidade? Tiveram dificuldade no ensino da Libras e na adaptação desta língua com caráter viso gestual e que depende, portanto, de interações face-a-face?

As pesquisas indicam a importância e a necessidade do apoio da gestão das Instituições de Ensino na formação, orientação e acompanhamento de seus docentes na implementação e no decorrer do ensino remoto, além da capacitação quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Mesmo que no geral os participantes tenham avaliado as estratégias adotadas pela IES de forma positiva, foi possível identificar que as respostas quanto ao apoio oferecido foram heterogêneas, pois, enquanto alguns professores citaram ter recebido alguma formação, a maioria citou não ter recebido e optaram por buscar informações por conta própria; uma das participantes citou ter recebido, mas que a orientação não foi suficiente, necessitando buscar informações em outros lugares. Outro ponto de reflexão é o nível de acessibilidade existente nos conteúdos de formação disponibilizados pela IES, pois normalmente são criados e designados para os docentes ouvintes e não para docentes surdos, impedindo que os professores se capacitem de maneira integral, assim como as plataformas educacionais existentes.

Além disso, foi observado como se dão as relações de trabalho durante este período, já que interação dialógica entre pares permite ao educador surdo acessar estes conteúdos formativos de outra maneira, além de favorecer a troca de experiências, compartilhamento de estratégias de ensino, uso de ferramentas digitais, entre outros fatores que envolvem o ensino,

como as frustrações e percepções, para que juntos possam contornar os desafios emergentes no ensino remoto. Entretanto, apesar desta partilha ser importante, alguns docentes, em sua maioria, relataram não ter contato com nenhum outro docente surdo ou ouvinte, enquanto outros participantes relatam ter um ótimo contato, tanto com colegas surdos quanto ouvintes. Fato este citado por uma das docentes, que sugeriu como ajuste a organização de encontros quinzenais entre professores para a troca de experiências.

Os docentes, em sua maioria, não estavam preparados para lidar com todas as mudanças necessárias para o ensino remoto. Todavia, a especificidade da surdez e do ensino da e por meio da Libras tornou este cenário ainda mais complexo. Os participantes se ajustaram ao longo do tempo a este novo modo de ensino, se empenharam para encontrar a melhor forma de ministrar suas aulas, cada docente optou por uma estratégia diferente, com recursos diferentes e que melhor se adaptasse às suas necessidades. Nos relatos, identificou-se que alguns docentes passaram por frustrações em algumas plataformas em virtude das dificuldades em seu uso, que ocorrem geralmente pela falta de habilidade para lidar com aquela tecnologia específica ou pela dificuldade em acessá-la por conta das limitações linguísticas, já que algumas ferramentas dificultam a comunicação em Libras.

Foi investigada a preferência dos participantes a respeito das modalidades de ensino e avaliar os contrapontos entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial pela fala dos participantes: 57, 1% dos entrevistados prefere atuar no ensino presencial e 42, 9% prefere atuar no Ensino Remoto. Uma das participantes cita que prefere o ensino remoto por condições sanitárias que envolvem o retorno do ensino presencial. Outros participantes citam a preferência por um sistema híbrido de ensino com aulas teóricas desenvolvidas de forma remota e as aulas práticas desenvolvidas de modo presencial, por considerarem este último modo indispensável, pois o ensino de Libras requer este caráter mais prático, com interações face-a-face. Já outros praticantes preferem a aula completamente presencial, consideram o modelo um facilitador para o desdobramento da aula e a aprendizagem de Libras, proporcionando momentos de interação mais espontâneos entre professor surdo-aluno ouvinte e entre aluno-aluno.

Considerando as demandas e desafios que o cenário pandêmico trouxe, evidenciou-se a necessidade de estudos sobre o docente surdo no ensino superior, dentro ou fora dos contextos do Ensino Remoto. A pesquisa buscou contribuir tanto na reflexão crítica sobre as condições de trabalho dos professores surdos no ensino remoto, os desafios e estratégias

encontradas, como fomentar as discussões sobre a acessibilidade proporcionada por este modelo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2924/5702.pdf?sequence=1>.

ARAUJO, R. M de. et al. **COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil**. Ensino Superior no Brasil Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE, v. 28, 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

BRITO, F. M. de. Professora surda e intérprete de libras no ensino superior: relações, papéis e referências em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Linha de Pesquisa em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Paraná, 2019.

CLEMENTINO, A; SOUZA, C. C. M; HITO, S. C. Planejamento didático no ensino remoto: ênfase nas estratégias pedagógicas e o relato de experiência de uma instituição de ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 78904-78917, aug. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/34182>

FILIETAZ, M. R. P; OLIVEIRA, O. S. de. Desenvolvimento profissional do docente surdo no ensino superior: contribuições da língua de sinais. In: X CIDU - CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 2018, Porto Alegre/RS. Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU). Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2018. p. 1-11.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. [s.l.] Atlas, 2008.

GOMES, V. da S. **Docente surdo: o discurso sobre sua prática**. 2015. Tese, Doutorado (Área de Concentração Teoria e Análise Linguística e Práticas Sociais), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GUSSO, H. L., ARCHER, A. B., LUIZ, F. B., SAHÃO, F. T., LUCA, G. G. D., HENKLAIN, M. H. O., PANOSSO, M. G., KIENEN, N., BELTRAMELLO, O., GONÇALVES, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

HARRISON, K. M. P. Libras: Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013. p. 27-36.

KIST, K. **Narrativas de professores surdos do Ensino Superior sobre os processos de produção acadêmica.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

LOPES, M. da S. BEZERRA, J. E. M. Ensino de Libras Como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia. **Grau Zero- Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 9, n. 1, 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciência e Educação**, Sevilha, Espanha, nº 08, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

MELO, A de. **A docência do professor surdo no ensino superior como objeto de estudo na academia.** Orientador: Jane T. D. Rodrigues. 2016. Trabalho de Conclusão de curso- Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó. 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1301/1/MELO.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

MULLER, C. R. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6884>.

PEREIRA, H. da S. et al. Formação docente: o contexto de pandemia COVID-19 e a atuação docente universitária no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, out. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20800>.

RÊGO, K. K. A; ONOFRE, E. G; ARAÚJO, N. F. M; NASCIMENTO, J. F. do. Educação em formato remoto: estratégias de ensino utilizadas por professores surdos da UEPB. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5, dez. 2021.

SILUS, A. FONSECA, A. L. de C. JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, 16(2), e5336, 2020. <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Desafios do professor surdo no ensino remoto”, sob a responsabilidade da aluna do curso de Educação Especial Ana Nathalia Machado Pereira e sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Essa pesquisa terá como objetivo geral analisar os desafios que os professores surdos enfrentam em sua atuação no ensino remoto no ensino superior e investigar as práticas adotadas durante esse período. Essa pesquisa tem grande relevância, pois, irá trazer dados sobre o ensino remoto e sobre as práticas de professores surdos.

Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa, pois faz parte da população escolhida para a mesma, que se trata de docentes surdos que atuam no ensino superior por pelo menos três anos, e que podem contribuir significativamente para a pesquisa, porque fazem parte do foco da pesquisa. Sua participação deverá ser voluntária e não é obrigatória. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Você poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sua recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos na relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Esta pesquisa envolve os seguintes procedimentos: responder o questionário para docentes surdos do ensino superior, por meio do formulário formulado no Google Docs, com perguntas fechadas (múltipla escolha) e abertas. O critério de inclusão de participantes será: ser surdo; atuar como docente no ensino superior há pelo menos três anos, estar atuando no modelo remoto de ensino. A sua participação, portanto, consistirá em realizar esses procedimentos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor irá (a) decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá: 1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de email fornecido, se assim o desejar. 2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 10 a 15 minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador.

Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados

ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização. Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por email ou da maneira como preferir.

Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização da pesquisa estão relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos. Para amenizar essas possibilidades algumas medidas serão tomadas: Se o participante não estiver à vontade para responder determinada pergunta, pode parar a qualquer momento, sem prejuízos à sua pessoa. Caso haja instabilidade em sua rede de internet e não conseguir finalizar o preenchimento, poderá fazê-lo novamente quando a internet for restabelecida. Caso não sinta mais vontade de dar continuidade às respostas, você pode desistir sem prejuízos. Caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores.

Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

O material obtido nesta coleta de dados se manterá salvo em um HD externo de domínio da pesquisadora e arquivado em arquivo, para que assim somente a pesquisadora tenha acesso a este material; todos os arquivos de downloads serão apagados do computador, e posteriormente o arquivo em questão será resetado, apagando todo e qualquer registro.

As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa serão informados a mim e poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, sem que a minha identidade seja revelada. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Receberei uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo com minha participação.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 202 ____.

Sujeito da pesquisa:

Nome	Assinatura
<p data-bbox="427 651 762 685">Pesquisadora responsável</p> <p data-bbox="328 707 730 741">Ana Nathalia Machado Pereira</p> <p data-bbox="320 831 823 972">Aluna do curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar)</p> <p data-bbox="379 1001 810 1140">Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos CEP 13565-905.</p> <p data-bbox="448 1220 740 1254">TEL: (14) 99849-0573</p> <p data-bbox="328 1274 863 1308">E-mail: anamachado@estudante.ufscar.br</p>	<p data-bbox="1011 651 1326 685">Orientadora da pesquisa</p> <p data-bbox="948 707 1390 741">Prof^a Dr^a Lara Ferreira dos Santos</p> <p data-bbox="895 819 1442 925">Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar)</p> <p data-bbox="954 954 1385 1093">Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos CEP 13565-905.</p> <p data-bbox="1029 1173 1310 1207">TEL: (16) 3306-6464</p> <p data-bbox="895 1227 1382 1261">E-mail: larasantos.ufscar@gmail.com</p>

APÊNDICE 2 - Questionário

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual o seu gênero?

Masculino

Feminino

Outro

- 3) Possui acesso à internet em casa?

Sim

Não

- 4) Há quanto tempo leciona na universidade?

3 a 5 anos

6 a 8 anos

9 anos ou mais

- 5) Como foi a sua trajetória acadêmica? Explique brevemente desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

- 6) Realizou alguma especialização ou pós-graduação? Se sim, qual e em qual área?

- 7) Em quais disciplinas você atua na universidade?

- 8) Com a pandemia, devido ao vírus Covid-19, tornou-se necessário o isolamento social, e o mundo todo precisou se adaptar ao novo contexto, principalmente as escolas e as instituições de Ensino Superior. Você acha que sua instituição agiu de acordo com os protocolos Sanitários para deter a proliferação do Vírus?

Sim

Não

Mais ou menos

Não sei

9) A instituição ofertou alguma formação para os professores, como orientações para atuar no ensino remoto? Sim ou não? Se sim, que tipo de formação? Se não, como buscou informações para atuar?

10) Durante o período pré-pandêmico, como você classificaria o apoio da instituição em relação ao professor surdo?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não Sei

11) Durante o ensino remoto, como você classificaria o apoio da instituição em relação ao professor surdo?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Não Sei

12) Como você avaliaria as estratégias e organização adotadas durante o ensino remoto pela instituição?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não Sei

13) Como você considera suas condições de trabalho nesta instituição durante o ensino remoto?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não Sei

14) Quais estratégias e ferramentas você mais utiliza nas aulas remotas? (Aulas expositivas, videoaulas, trabalhos em grupo, provas, questionário, vídeos, resenhas, resumos e etc.)

15) Você conta com o apoio dos intérpretes da instituição? Se sim, como o intérprete te apoia durante as aulas?

16) Você conta com o apoio de mais algum profissional durante suas aulas? (Professor assistente, monitor?)

17) Você conta com o apoio da Coordenação de Curso para sanar suas dúvidas e com orientações durante o ensino remoto?

18) No seu ponto de vista, como professor surdo, quais foram os maiores desafios enfrentados durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto?

19) Como docente surdo, quais barreiras você encontrou durante o ensino remoto?

20) Como conseguiu superar as barreiras encontradas durante o ensino remoto?

21) Houve alguma estratégia adotada que não funcionou para você? Se sim, qual?

22) Houve alguma estratégia que funcionou muito bem, impulsionando o seu trabalho? Se sim, qual?

23) Como é sua relação com os outros colegas de trabalho surdos e ouvintes?

24) Você prefere ofertar a disciplina no:

Ensino Presencial

Ensino Remoto

25) Por que prefere ofertar a disciplina no modelo escolhido na pergunta anterior?

26) Quais ajustes você faria para melhorar as condições do professor surdo no ensino remoto?