

GUIA PRÁTICO DE ORIENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S: UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

PRACTICAL GUIDANCE GUIDE ON INCLUSION OF DEAF STUDENTS: AN EDUCATIONAL PRODUCT FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS

Emilly Christine Moreira Barbosa¹

Lídia da Silva²

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar um produto educacional que foi desenvolvido com base em teorias da pedagogia visual, modelização e letramento e se destina a docentes do ensino superior. O seu conteúdo, inclusão de estudantes surdos, é apresentado por meio de elementos visuais, a saber: gráficos em árvore, gráfico chuva de ideias, tabelas, uso diagramado da língua portuguesa, uso de vídeos em Libras, história em quadrinho, exemplos e representações pessoais. O material que se intitula "INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR" foi desenvolvido para ser acessado virtualmente e visa colaborar com práticas pedagógicas eficientes, visuais e linguisticamente acessíveis.

Palavras-chave: Pedagogia Visual. Modelização. Letramento.

Abstract: This work aims to present an educational product that was developed based on theories of visual pedagogy, modeling and literacy and is aimed at higher education professors. Its content, inclusion of deaf students, is presented through visual elements, namely: tree graphs, brainstorming graphs, tables, diagrammatic use of the Portuguese language, use of videos in Libras, comic strips, examples, and personal representations. The material entitled "INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: Practical Guide for UFPR Teachers" was developed to be accessed virtually and aims to collaborate with efficient, visual and linguistically accessible pedagogical practices.

Keywords: Visual Pedagogy. Modeling. Literacy.

1-Graduação em Geografia, UFPR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5787497287685063>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3006-7094>. E-mail: emillychrismb@gmail.com

2- Doutorado em Linguística, UFSC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746912455361495>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-1753>. E-mail: lidiaufpr@gmail.com

Introdução

Como resultado da luta dos movimentos sociais da comunidade surda e do seu reconhecimento no âmbito das políticas públicas, tem havido aumento considerável de ingresso de estudantes Surdos(as) em instituições de ensino superior (JOAQUIM, 2021). Todavia, ainda se faz necessário buscar meios para aprimorar práticas que garantam um ambiente de ensino equânime, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Parte desse aprimoramento, é a adoção de estratégias e métodos que tornem as aulas acessíveis e inclusivas e que estejam de acordo com as particularidades culturais dos estudantes. Para isso, faz-se necessário modificar perspectivas a respeito da pessoa Surda pois, por vezes, ainda “o surdo é visto como portador de uma deficiência física, que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar ‘normal’ e fazer parte do grupo majoritário na sociedade em que vive” (GESSER, 2009, p. 63).

Essa, entretanto, não é a forma como o grupo em questão se define, nem a forma como são reconhecidos e mencionados neste trabalho, pois “quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade” (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 44 *apud* GESSER, 2009, p. 67). Como defende Perlin (2001), o conceito de corpo danificado deve ser rejeitado quando se deseja falar sobre identidades surdas, e este exercício levará a uma representação da alteridade cultural.

Os(as) Surdos(as) possuem uma identidade cultural que, segundo Strobel (2008, p. 24), “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais (...)”. Por isso, Romário e Dorziat (2016) afirmam que a visualidade contrapõe a ideia de deficiência e de necessidade do som para estabelecer relações, como constantemente se é difundido na perspectiva ouvintista.

A visualidade também compõe a identidade cultural dos(as) Surdos(as). Strobel (2008) aponta que a cultura surda possui particularidades e “artefatos culturais”, sendo o primeiro deles a experiência visual, “em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades” (STROBEL, 2008, p. 38). O segundo artefato cultural é o linguístico, a língua de sinais, que é “uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos (...)” (STROBEL, 2008, p. 44).

No caso do Brasil, o artefato cultural linguístico é a Libras, reconhecida como forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades Surdas do Brasil em 24 de abril de 2002, através da Lei 10.436/2002, que também a descreve como sendo um sistema linguístico visual-motor com estrutura gramatical própria e ainda garante, como papel do poder público, o apoio ao seu uso e difusão (BRASIL, 2002). Esta Lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que reconhece como Surda a pessoa que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005).

Dessa forma, a Libras compõe o leque de línguas produzidas e faladas no território brasileiro, o que refuta a ideia de um país monolíngue. A Libras é, portanto, um patrimônio cultural, sendo oriunda dos povos Surdos, mas pertencente ao Brasil e utilizada por todos que compõem a comunidade surda, sejam Surdos(as) ou ouvintes (IPHAN, 2017).

Relacionando os dois artefatos culturais do povo Surdo anteriormente mencionados, a visualidade dos(as) Surdos(as) tem sido abordada somente como uma “capacidade cognitiva e/ou linguística de produzir e compreender informação em uma ou várias línguas de sinais”, entretanto, esta envolve “todo tipo de significações comunitárias e culturais que, é claro, se refletem na língua de sinais” (SKLIAR, 2001, p. 102).

É por isso que neste trabalho defendemos que no ensino superior, além da acessibilidade linguística, se faz necessário garantir que, além de intérpretes de Libras, os estudantes Surdos(as) recebam aulas que valorizam a sua visualidade uma vez que “o uso da língua de sinais por si só não é suficiente para proporcionar (...) a apropriação de conceitos” (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, não p.).

Em razão disso, os autores colocam que se faz necessário associar a língua de sinais

às imagens visuais, de forma que haja possibilidade de adentramento à cultura surda, pois os recursos visuais somente farão sentido “se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimentos e experiências” (ROMÁRIO e DORZIAT, 2016, não p.). Tal recomendação visa abrandar “as maiores dificuldades educacionais enfrentadas por estudantes surdos [às quais] ocorrem exatamente pela utilização de métodos descontextualizados que enfatizam a oralização, não a visualidade”. (GOMES, BENTES e CALIXTO (2021, p 1714).

Uma vez que a surdez é uma experiência visual, significa que a compreensão da pessoa Surda e seus mecanismos de processamento de informações se constroem através dessa visualidade (SKLIAR, 2001). Por isso, quando os métodos de ensino seguem apenas parâmetros tradicionalmente estabelecidos para um público ouvinte, sua aprendizagem é prejudicada.

Por muito tempo as definições no âmbito da educação de Surdos(as) foram pensadas e feitas por ouvintes e expressavam uma busca pela cura dessas pessoas (PERLIN; STROBEL, 2008), não dando espaço para que eles(as) próprios pudessem se posicionar acerca dos parâmetros que favorecem sua aprendizagem. Apesar de existirem atualmente produções coerentes acerca da educação de Surdos(as), embasadas nas experiências e posicionamentos pessoais dessas pessoas, ainda se encontra na sociedade a reprodução de práticas ouvintistas e oralistas.

Isso, em grande parte, é consequência do Congresso de Milão, de 1880, que provocou uma crise entre a cultura surda e a educação por mais de um século, e deixou marcas que perduram até hoje (PERLIN; STROBEL, 2006). Neste congresso, que aconteceu em 11 de setembro na Itália, foram colocados em pauta os métodos de ensino para Surdos(as), e por votação de uma maioria oralista, a língua de sinais foi proibida em detrimento do oralismo. Segundo Perlin e Strobel (2006, não p.), o “Congresso de Milão provocou um ‘rombo’ que ocasionou a queda de educação de surdos e agora os povos surdos estão criando forças e ânimo para levantarem-se e lutarem pelos seus direitos à educação.”

Por isso, este trabalho sustenta-se em produções teóricas de autores(as) Surdos(as) e de autores(as) ouvintes que são reconhecidos pela comunidade, adotando uma perspectiva que se afasta da busca por tornar o(a) Surdo(a) semelhante ao ouvinte e enfatizando que a busca pela inclusão se distancia da ideia de busca pela “normalização”.

Retomando, então, a diferença que caracteriza as pessoas Surdas e focando no contexto do ensino superior, é a partir da experiência visual que surge o modo como os(as) Surdos(as) entram no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Por isso, a acessibilidade linguística e o uso de metodologias que dão relevância à visualidade tanto contribuem com o processo de aprendizagem, possibilitando ao(à) Surdo(a) a assimilação dos conteúdos através dos aspectos que constituem sua subjetividade, como também valorizam as características de sua identidade e cultura, reconhecendo-o como parte do conjunto heterogêneo de pessoas presentes na sala de aula.

Por conta disso, recorrendo às metodologias que valorizam a visualidade (pedagogia visual, modelização e letramento), desenvolvemos um produto educacional, em formato de cartilha, que tem o objetivo de orientar o público docentes quanto a métodos inclusivos para estudantes Surdos(as) do ensino superior.

No presente trabalho, visando contribuir com a inclusão de Surdos(as) no ensino superior e, em específico, com os processos metodológicos desenvolvidos nas salas de aula, temos o objetivo de apresentar o respectivo produto educacional. O produto em questão é uma cartilha virtual intitulada “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR”

Assim, na seção 2 trazemos o aporte teórico, na seção 3 expomos o encaminhamento metodológico, na seção 4 o produto educacional é apresentado e ao final, encerramos com as considerações finais.

Aporte teórico

A inclusão não está limitada ao acesso físico ou ao ingresso de estudantes na universidade,

mas também está relacionada à garantia de sua permanência e à mudanças efetivas no modelo pedagógico (MACHADO, 2008). No caso de estudantes Surdos (as) faz-se necessário tornar a sua experiência visual como objeto de análise (LEBEDEFF, 2010), tal como propõe a *Pedagogia Visual*.

A pedagogia visual é uma prática educacional que corresponde às particularidades da cultura surda: a visualidade e o uso da língua de sinais. Nas palavras de Campello (2008), a Pedagogia Visual trata-se de:

um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. (CAMPELLO, 2008, p. 10)

Pela citação, percebemos que a pedagogia visual é direcionada aos(as) Surdos(as) e possui forma estratégica de transmitir as representações e significados baseada nos aspectos culturais e linguísticos do grupo, constituindo, portanto, um dos tópicos da luta da comunidade Surda (CAMPELLO, 2008, p. 14). A pedagogia visual se sustenta no “uso da língua de sinais como língua principal de instrução, uso diagramado (gráfico) da língua portuguesa escrita, e uso farto de imagens – todos esses elementos funcionando combinadamente como signos visuais” (MOREIRA, 2022, p. 7).

Campello (2008) exemplifica possibilidades simples de uso do signo visual no processo de ensino de pessoas surdas, sendo eles: a contextualização e associação através de exemplos e identificação de similaridades; (ii) uso de imagens e observação detalhada para caracterizar especificidades; (iii) o foco no contexto de vida dos(as) Surdos(as) e comparação como forma de diferenciar o mundo ouvinte do mundo Surdo; (iv) o uso da língua de sinais e comparação com o português; (v) o uso de “todos os recursos visuais, como língua de sinais, exposição de DVD, CD, filmes legendados, filmes científicos, filmes nacionais com legendas, filmes estrangeiros, filmes com ficção, como requisito visual para todos” (CAMPELLO, 2008, p. 149).

É importante frisar que para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos(as) Surdos(as), é insuficiente pensar a experiência visual e a língua de sinais utilizados de forma separada. Quer dizer, oferecer aulas expositivas com interpretação em Libras pode ser insuficiente se práticas que proporcionem a experiência visual dos(as) estudantes Surdos(as) foram ausentes. Da mesma forma, uma aula que valoriza a experiência visual não é completa sem a mediação da Libras (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016).

Assim, Romário e Dorziat (2016) afirmam que para a pedagogia visual os aspectos da cultura surda (a visualidade e a língua de sinais) devem estar presentes de forma indissociável. Os autores ainda ressaltam que através da pedagogia visual, não somente os(as) estudantes Surdos(as) são beneficiados, mas a aprendizagem de ouvintes também é potencializada, pois esta facilita o processo para todas as pessoas, “desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvida” (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, não p.). Ou seja, os recursos visuais somados à sinalização dos tradutores e intérpretes resultam numa melhor aprendizagem dos(as) estudantes Surdos(as), assim como os recursos visuais somados às explicações orais do(a) professor(a) possibilitarão um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos(as) estudantes ouvintes presentes na sala de aula (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, não p.).

Outra teoria adequada à visualidade é a *Modelização* na qual adota-se a concepção, de modelos, os quais fundamentam o encaminhamento metodológico.

Na bibliografia científica existem diversas definições de modelos. Krapas, et al. (1997, p. 5), por exemplo, citam a definição de Gilbert e Boulter (1996), de que modelos são representações de ideias, objetos, eventos ou sistemas e apontam a existência de quatro tipos: o modelo mental (uma representação pessoal, privada de um alvo), o modelo expresso (aquela versão de um modelo mental que é expressa por um indivíduo através da ação, fala ou escrita), o modelo consensual (um modelo expresso que foi submetido a teste por um grupo social, por exemplo a comunidade científica, e que é visto, pelo menos por alguns, como tendo mérito), e

o modelo pedagógico (um modelo especialmente construído para auxiliar na compreensão de um modelo consensual). (GILBERT; BOULTER, 1996, *apud* KRAPAS, et al., 1997, p.5).

O modelo pedagógico (ou didático), que é o que mais interessa nesse estudo, possui a qualidade de promover meios para compreensão dos modelos científicos e auxiliar no processo de compreensão e representação pessoal do objeto de estudo, pois proporciona o desenvolvimento particular de modelos mentais (GILBERT; BOULTER, 1996, *apud* KRAPAS, et al., 1997).

Há ainda, a classificação de Kneller (1980) que propõe três tipos de modelos: representacionais (destacado neste estudo), teóricos e imaginários. Segundo o autor, o modelo representacional gera representações tridimensionais, como os modelos do sistema solar e maquetes de obras de engenharia. O modelo teórico é aquele que, por meio de pressupostos, atribui estrutura ou mecanismo a um objeto ou sistema e pode ser descrito matematicamente, como o modelo bola de bilhar ou o modelo helicoidal da molécula de DNA, por exemplo. O modelo imaginário se refere a descrição de um objeto ou sistema através de um conjunto de suposições, como é o caso do modelo mecânico do campo elétrico de Maxwell.

O uso de modelos contribui com o processo de aprendizagem, pois permitem uma “visualização” do objeto de estudo e/ou uma experiência prática em relação ao conhecimento científico e teórico.

Silva, T. R.; Silva, B. R. e Silva, B. M. P. (2018) relatam a utilização da modelização didática para o ensino de biologia, com foco no conteúdo sobre divisão celular, ministrado a uma turma do ensino fundamental. O modelo didático utilizado pelo professor foi a confecção de células, cromossomos e cromatídeos com material E.V.A (etil vinil acetato). Como resultado da utilização do modelo didático, os autores destacam a articulação entre teoria e prática por parte dos(as) estudantes e uma melhor fixação do conteúdo. Além disso, apontam que o uso conduz à reconstrução dos conceitos abordados e melhoria na aprendizagem, proporcionando a constituição de modelos mentais por parte dos(as) discentes.

Duso et al. (2013), relatam o desenvolvimento de um modelo representacional para o ensino de biologia, mais especificamente acerca do corpo humano, em uma turma de ensino médio. Nesse caso, foi feita uma representação tridimensional do corpo humano para que os(as) estudantes compreendessem sua anatomia e fisiologia. Dentre os vários resultados positivos apresentados, destaca-se uma melhor e mais abrangente compreensão do tema em comparação com o estudo teórico por parte dos(as) discentes.

Esses e outros estudos são evidências de que a modelização pode ser uma aliada na elaboração das aulas uma vez que contribui com os mecanismos de raciocínio e com a capacidade de abstração e generalização do conhecimento por parte do aluno (SILVA, M. 2002). Silva, T. R.; Silva, B. R.; e Silva, B. M. P. (2018, p. 1377), mencionam que “o uso de modelos didáticos é importante para uma prática docente alternativa diante de conteúdos conceituais que, muitas vezes, são de difícil entendimento pelos estudantes”.

Por isso, apesar de grande parte da produção teórica acerca da modelização estar voltada para o ensino fundamental e médio, entende-se que esses recursos são positivos para o ensino no contexto da universidade, pois, nesta, há um alto nível de complexidade dos assuntos abordados. Portanto, entende-se que essa prática favorece não apenas o aprendizado dos(as) Surdos(as) através de aplicações que dão lugar à percepção visual, mas também favorece o aprendizado dos(as) ouvintes “auxiliando no processo explicativo e, dessa forma promovendo uma maior compreensão por parte dos estudantes” (DUSO, et al., 2013, p. 34).

O *Letramento* também é um campo teórico com forte inserção na visualidade. Várias áreas do conhecimento têm produzido estudos a respeito de letramento, que grosso modo, é o processo de ensino da leitura e da escrita de maneira abrangente e contextualizada e por isso, distingue-se da alfabetização, que visa o ensino da decodificação do sistema de escrita. Não é nosso objetivo nos aprofundar nessa questão complexa, todavia, a leitura e a escrita são atividades inerentes à vida acadêmica, e como esse é o contexto de inclusão a que se refere este estudo, é necessário trazer, brevemente, esse tópico à baila uma vez que os(as) Surdos(as), são estudantes que, majoritariamente, falam a Libras e têm níveis variados de proficiência na língua portuguesa.

Quanto a isso, Fernandes e Moreira (2017, p. 142) apontam que “sujeitos surdos estabelecem com o texto uma relação de natureza essencialmente visual, cuja internalização de sentidos depende da mediação da Libras”. Por conta disso que o contato com diversos gêneros textuais do âmbito acadêmico torna-se um desafio aos(as) Surdos(as) que utilizam o português como segunda língua. De acordo com as autoras esse contato pode

[...] causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico. (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 140).

Como solução para essas dificuldades, Fernandes e Moreira (2017, p. 140) indicam “vivência de práticas de leitura e escrita também acessíveis em Libras” e apontam para a necessidade de articulação entre linguagem verbal (Libras e português na modalidade escrita) e não verbal através de referências imagéticas, como fotos, desenhos, esquemas, símbolos, gráficos, infográficos, tabelas e outros elementos.

Essa combinação atende ao que se chama de letramento visual, que pode ser definido como a “área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto.” (OLIVEIRA, 2006, p. 20). No campo da educação de Surdos(as) Lebedeff (2010) aponta algumas práticas de letramento visual: (i) uso de gráfico em árvore, que organiza os conceitos relacionados a um tema e demonstra a relação existente entre eles, sendo o tronco da árvore o tema principal a ser discutido e os galhos as informações a seu respeito; (ii) gráfico em teia, que organiza e sistematiza ideias a partir de um tema principal de forma não linear e hierárquica, possibilitando uma chuva de ideias; (iii) tabela, que organiza os dados e possibilita a sua análise e comparação; (iv) mapa de história, que organiza ideias sem hierarquizá-las para auxiliar o processo de escrita; (v) história em quadrinhos, que através da junção de texto e imagem, facilitam a compreensão. A autora informa que esses e outros elementos visuais (a fotografia, a ilustração, o gráfico, o esquema etc.) precisam tornar-se protagonistas no processo de aprendizagem dos(as) estudantes Surdos(as), e não ser apenas uma representação do que está disposto em formato de texto em um slide, por exemplo.

Além do uso de recursos imagéticos em sala de aula, há a recomendação de que se desenvolva a sua interpretação, afinal, “não basta ser surdo para ‘ler’ uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias” (LEBEDEFF, 2010, p. 179). Na mesma linha, Oliveira (2006) comenta que se vive atualmente a era do visual, em que o mundo é percebido através de recursos imagéticos, entretanto, a interpretação destes não é uma prática constantemente realizada, principalmente devido ao imediatismo que caracteriza a sociedade contemporânea. Sendo assim, em sala de aula, a apresentação do texto visual deve ser seguido da prática da interpretação de modo a otimizar a aprendizagem.

No trabalho que foi desenvolvido por Oliveira (2006) em contexto de uma sala de aula com estudantes ouvintes do ensino superior; diversos pontos positivos foram identificados através do uso de estratégias visuais, dentre as quais se destacam: o fortalecimento da motivação dos(as) estudantes, a atração da atenção, o apoio à reflexão crítica, a associação entre escola e mundo real e o engajamento social.

No caso de estudantes Surdos(as), os ganhos são ainda maiores haja vista que, conforme aponta Lebedeff (2010, p. 179), o letramento visual tem a ver com “pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita.”

Metodologia

Essa é uma pesquisa qualitativa que apresenta um produto educacional desenvolvido

à luz da fundamentação teórica exposta na seção anterior. O referido produto intitula-se “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR” e foi produzido pela primeira autora desse trabalho, sob orientação da segunda, para o seu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Recursos premium da ferramenta Canva foram utilizados para criação do design da cartilha que foi desenvolvida para ser acessada, preferencialmente, de forma virtual, já que apresenta links, vídeos e botões que estão à disposição do(a) leitor(a).

O produto educacional pode ser acessado na íntegra por meio do acesso ao link <http://www.letraslibras.ufpr.br/inovacao/>.

Apresentação do produto educacional

A cartilha digital é composta por dois eixos os quais contêm os seguintes conteúdos:

No eixo 1 “Primeiros passos” o leitor encontra os passos básicos que devem ser dados pelo(a) docente quando ele recebe um(a) discente Surdo(a). Nessa parte, três temas são discutidos: aulas expositivas dialogadas com Libras, aulas com foco na visualidade e avaliação acessível.

Em “Aulas expositivas dialogadas com Libras” há a descrição do trabalho dos tradutores e intérpretes e também algumas dicas em relação à sua parceria com o docente da turma. Ainda neste tópico a forma como a solicitação de tradutores é explicada e também é apresentada a importância da tradução de materiais que serão utilizados ao longo do período letivo.

Posteriormente, no tópico “Aulas com foco na visualidade” é reforçada a visualidade das pessoas Surdas e, portanto, a importância de serem desenvolvidas práticas que atendam tal característica. Indica a pedagogia visual, a modelização e o letramento visual como metodologias para elaborar os materiais e encaminhamentos a serem utilizados ao longo do período letivo. Com isso, indica o uso de: imagens contextualizadas, esquemas, mapas mentais, vídeos legendados ou traduzidos para Libras, tabelas, gráficos, experiência prática e outros. São orientados alguns dos recursos que o(a) docente pode utilizar para a elaboração dos materiais visuais, como sites que disponibilizam imagens livres de direitos autorais (Pexels e Pixabay) e ferramentas de criação de slides (PowerPoint e Canva).

No tópico “Avaliação acessível” o papel dos(as) tradutores e intérpretes é explicado, especificamente, quanto a atuação durante o processo de avaliação. Além disso, algumas formas avaliativas são indicadas.

No segundo eixo da cartilha, intitulado “Promovendo a inclusão”, a abordagem é acerca das possibilidades para que o(a) docente torne-se um agente institucional da inclusão, contribuindo com a permanência de estudantes Surdos(as) na universidade, a fim de evitar a sua reprovação e/ou evasão, apresentando em tópicos algumas iniciativas.

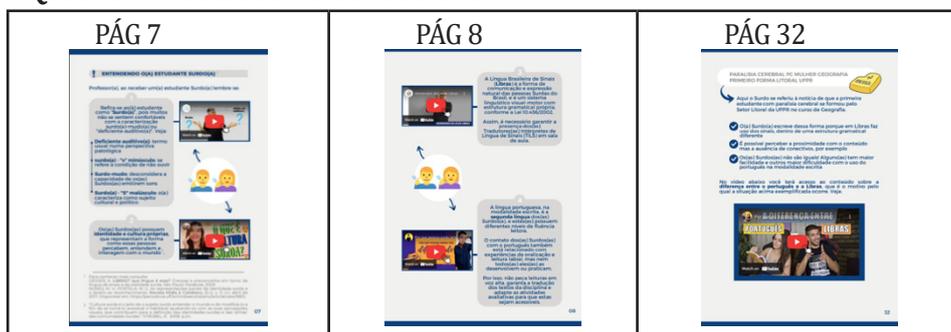
No primeiro tópico, “Ação a tutoria”, é apresentada esta que é uma iniciativa da Universidade para que estudantes com algum tipo de deficiência tenham o suporte de outros(as) estudantes do curso, bem como são descritas as atribuições do(a) tutor(a). Neste tópico indica-se a possibilidade de criação de materiais adaptados pelo(a) tutor(a) para o estudo com o(a) discente Surdo(a) que seguem as diretrizes anteriormente expostas, a saber: a pedagogia visual, modelização e letramento. Além disso, são colocadas algumas dicas sobre como o(a) docente pode contribuir com os trabalhos desenvolvidos pela tutoria. Ainda é apresentado o Programa de Orientação Acadêmica (POA), que é um programa de tutoria de docentes dos cursos de graduação e educação profissional, em que estes(as) acompanham a formação dos(as) discentes que solicitam o atendimento e também os(as) orientam acerca das dinâmicas no espaço acadêmico.

No tópico “Aprenda Libras”, é exposta a importância de se aprender esta língua, bem como são indicadas as oportunidades de ofertas encontradas na Universidade. Em seguida, tópico “Conheça a comunidade surda”, apresenta perfis de pessoas Surdas da internet, e alguns perfis do YouTube são indicados. No tópico “Envolva-se e envolva o(a) estudante Surdo(a)”, são apresentadas formas para que o(a) professor(a) esteja engajado(a) com a difusão de práticas

e experiências relacionadas ao contexto da inclusão de Surdos(as) na universidade. Da mesma forma, orienta que o(a) professor(a) também contribua com o envolvimento do(a) estudante Surdo(a) na comunidade acadêmica, apresentando sua área de pesquisa e projetos e contando com a colaboração do(a) discente no planejamento de eventos e oficinas e outros. Por fim, no tópico “Combata o ouvintismo” apresenta-se uma videoaula acessível em Libras acerca do conceito, das práticas ouvintistas e das formas de combate.

A cartilha “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR” atende às particularidades dos(as) alunos(as) Surdos(as) tal qual preconizado pela Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008). Como exemplo, destacamos as páginas nas quais as características dos(as) alunos (as) Surdos(as) e sua forma de escrever em português são abordadas.

Quadro 1. Inclusão da Libras na cartilha

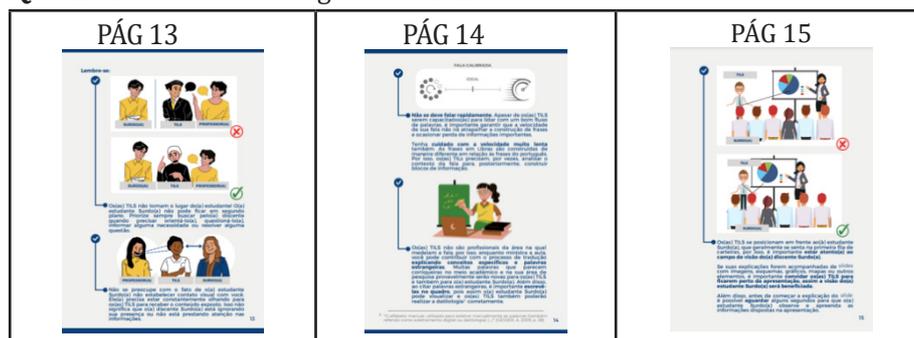


Fonte: produto educacional

A inserção da Libras que está demonstrada nas páginas 7, 8 e 32 é o componente principal de exposição de informações, o que garante a acessibilidade linguística e também valoriza um dos principais aspectos culturais dos(as) alunos(as) Surdos(as).

Ao longo da cartilha adotou-se o protagonismo das imagens para o desenvolvimento de ideias. Para ilustrar esse uso, destacamos os exemplos abaixo:

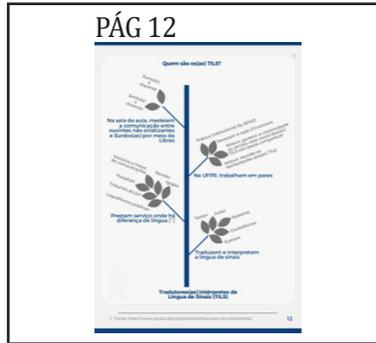
Quadro 2. Inclusão de imagens na cartilha



Fonte: Produto educacional

A inclusão dessas imagens, além de valorizar a visualidade é uma contribuição à compreensão do conteúdo (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016). Por isso mesmo, o produto educacional dá preferência ao uso diagramado da língua portuguesa (gráficos, tabelas, balões ou tópicos) em detrimento a texto corrido (MOREIRA, 2022). A Figura abaixo ilustra esse uso:

Quadro 3. Uso diagramado da Língua Portuguesa



Fonte: Produto educacional

O produto educacional também apresenta *contextualização e uso de exemplos*, conforme os princípios da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), os quais estão ilustrados na Figura abaixo:

Quadro 4. Contextualização e uso de exemplos

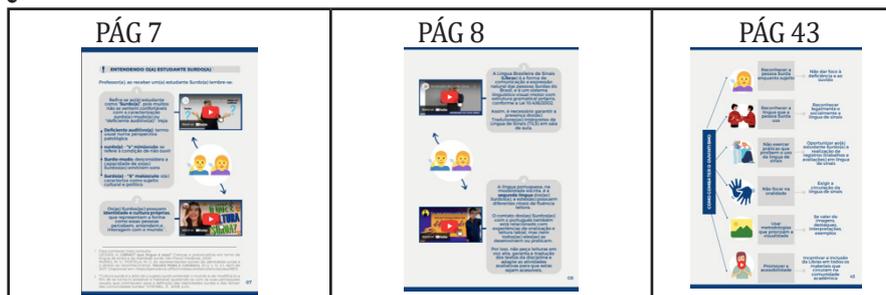


Fonte: Produto educacional

O foco no contexto de vida dos(as) Surdos(as) e comparação com o mundo Ouvinte, são premissas da pedagogia visual, que também se encontram materializadas na cartilha em várias ocasiões (páginas 07 e 08, 13 a 16, 29 a 32, 39 e 40).

Além disso, o produto educacional oferece vídeos produzidos em Libras que estão traduzidos para o português e modelos didáticos que foram construídos especialmente para auxiliar na compreensão de temas específicos, seguindo a descrição de Gilbert e Boulter (1996, apud KRAPAS, et al. 1997, p. 5). Nas páginas 07, 08 e 43, por exemplo, os conceitos teóricos relacionados aos(as) Surdos(as) são apresentados através de aplicações gráficas e com o apoio de vídeos contextualizados, como se pode ver abaixo através da Figura abaixo:

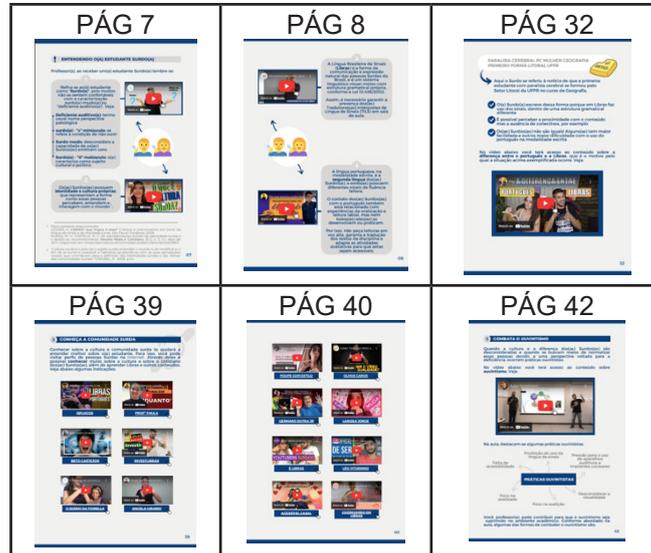
Quadro 7. Uso de modelos didáticos



Fonte: Produto educacional

Um modelo didático também se faz por meio de representações pessoais (SILVA, T. R.; SiILVA, B. R.; SILVA, B.). Por conta disso, é presente no produto educacional:

Quadro 8. Uso de representações pessoais

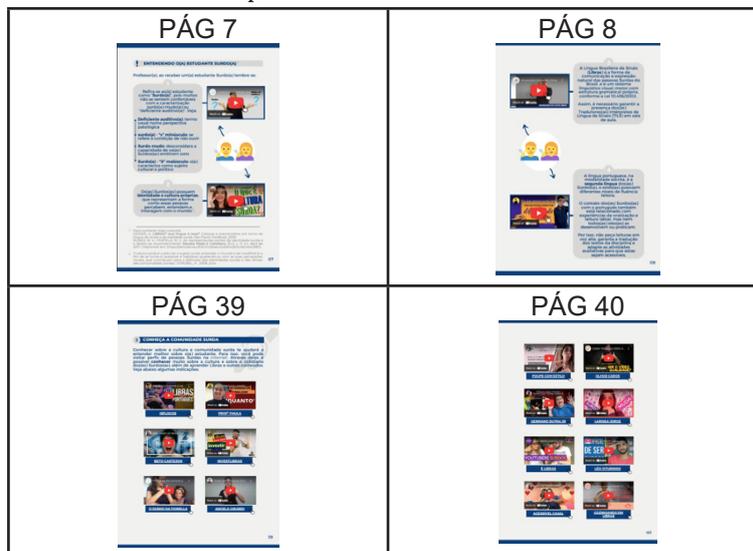


Fonte: Produto educacional

De igual forma, o produto educacional apresenta modelos consensuais e representacionais pela oferta da experiência visual, tátil e prática (GILBERT; BOULTER, 1996, *apud* KRAPAS, et al., 1997; KNELLER, 1980; CAMPELLO, 2008).

O produto educacional acata ainda as recomendações de Fernandes e Moreira (2017) a respeito do letramento visual. Para as autoras, a *leitura e escrita precisam ser acessíveis em Libras* de modo que se possa favorecer a inclusão de estudantes Surdos(as) no ensino superior, tal como oferecido pela cartilha “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR”. Para fins de ilustração, destacamos a figura abaixo:

Quadro 9. Leitura e escrita precisam ser acessíveis em Libras



Fonte: Produto educacional

Conforme se observa pela Figura, nas páginas 07 e 08 da cartilha, o conteúdo sobre “quem é o estudante surdo”, “identidade e cultura surda”, “Libras” e “língua portuguesa como

segunda língua” há adição de vídeos que foram extraídos do Youtube juntos aos textos escritos. A esse respeito, vale salientar que os atuais programas de computadores oferecem recursos que são facilmente manipuláveis para inclusão de modalidades visuais (vídeos) em textos escritos no Word, por exemplo e, portanto, considera-se essa como uma potencialidade de inclusão da Libras nos materiais oferecidos no ensino superior. Uma prática simples e inclusiva que pode demonstrar respeito à diferença linguística da pessoa Surda.

O produto educacional também procura assegurar, tal como sugerido por Lebedeff (2010), o *protagonismo de elementos visuais na exposição de conteúdo*. Nas páginas 11 e 12, o conteúdo é abordado através de gráficos em árvore, que permitem uma análise visual das informações. Nas páginas 13 a 16, as orientações acerca da relação docente/discente Surdo(a)/TILS são transmitidas por meio de imagens seguidas de interpretação por meio de texto. Nas páginas 21, 24, 26 e 42, os conceitos de pedagogia visual, modelização, letramento visual e ouvintismo são explorados a partir do gráfico chuva de ideias ou gráfico de teia, como também ocorre nas páginas 35 e 37 acerca do trabalho do(a) tutor(a) e dos motivos para se aprender Libras. A figura abaixo ilustra esses usos:

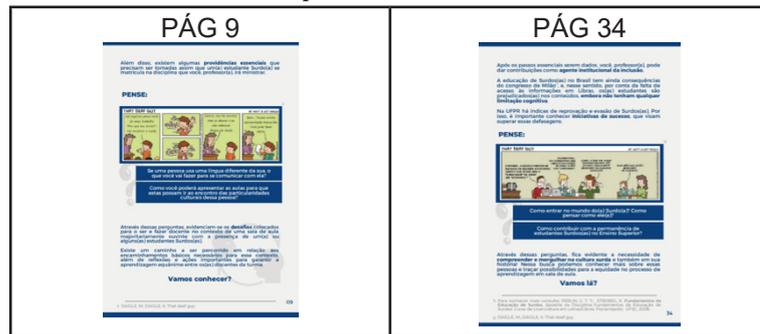
Quadro 10. Protagonismo de elementos visuais na exposição de conteúdo

PÁG 11	PÁG 12	PÁG 21	PÁG 24

Fonte: Produto educacional

Outra prática de letramento visual no ensino para Surdos(as) indicado por Lebedeff (2010) é o uso de histórias em quadrinhos e de tabelas. Há quadrinhos nas páginas 09 e 34 da cartilha e na página 20 o conteúdo “tradução de materiais” as informações estão dispostas em linhas e colunas de modo a facilitar a interpretação, organizar as ideias e torná-las mais enxutas. A Figura abaixo demonstra esses usos:

Quadro 11. Uso de história em quadrinho e tabela



Fonte: Produto educacional

Para mais, a cartilha contempla o que é ressaltado por Fernandes e Moreira (2017) a respeito da necessidade de associação entre linguagem verbal (Libras e português na modalidade escrita) e não verbal (através de recursos imagéticos). Por isso, os recursos imagéticos são largamente presente no produto “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR”.

Considerações Finais

Através desta pesquisa, constatamos que o produto educacional intitulado “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURD@S NO ENSINO SUPERIOR: Guia Prático de Orientações para Docentes da UFPR” atende aos fundamentos da pedagogia visual, modelização e letramento visual como metodologias que contribuem com a aprendizagem e com a inclusão de Surdos(as) nos processos educativos no contexto do ensino superior.

Identificamos que a cartilha valorizou os aspectos da visualidade e que se caracteriza por sua potencialidade de contribuições ao ensino superior, uma vez que é uma modelização didática do que os(as) docentes podem desenvolver em sua prática pedagógica inclusiva. Ademais, as orientações quanto ao uso de estratégias visuais expostas no produto educacional podem válidas para docentes que lecionam em outros contextos.

A cartilha é um material acessível aos(às) Surdos(as), a qual visa contribuir com a inclusão de qualidade, com aprendizagem significada, com a formação profissional e permanência de estudantes Surdos(as) na universidade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF:Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000> Acesso em: 21 jun. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação de Educação da

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf> Acesso em: 21.jun. 2022.

DUSO, L. et al. Modelização: uma possibilidade didática no ensino de biologia. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.15, n.02, 2013. p. 29-44. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/WkG47GMnWR7jL8FqsxMNdFv/?lang=pt>> Acesso em: 24.ago. 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXkd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 24. ago. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOMES, E. M. L. S.; BENTES, T.; CALIXTO, H. R. S. A pedagogia como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.3, set-dez de 2021. p. 1713-1731 (Dossiê Relatos de experiências e produção acadêmica). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55381/40450>> Acesso em: 21.jun. 2022.

IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Brasília, DF, 2017 Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/indl/noticias/detalhes/4198/>> Acesso em: 12 dez. 2022.

JOAQUIM, Lídia da Silva. **Inclusão no Ensino Superior: o acesso de candidatos surdos ao Processo seletivo da Licenciatura em Letras Libras da UFPR**. 2021. 1 recurso online Monografia (graduação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em Letras Libras. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/73495>> Acesso em: 28 fev. 2023.

KNELLER, G. F. Dos dados às teorias. In: KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: EDUSP, 1980

KRAPAS, S., et al. Modelos: uma análise de sentidos na literatura de pesquisa em Ensino de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 2, n. 3, 1997. p.185-205. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/627>> Acesso em: 24. ago. 2022.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas (RS), n. 36, 2010. p. 175-195. Disponível em:<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1606/1489>> Acesso em: 22. nov. 2022.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

MOREIRA, L. P. L. S. Elementos para uma pedagogia visual em geografia. RJ, 2022. **Revista Educação Geográfica em Foco**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, nov. 2022. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1817>> Acesso em: 05. dez.2022.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas (RS), v. 9, n. 1, 2006. p. 15-39. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/>>

<index.php/rle/article/view/15626/9813>> Acesso em: 22. nov. 2022.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, n. 5. Florianópolis, n. 5, 2003. p. 217-226. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>> Acesso em: 22. nov. 2022.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Apostila da Disciplina Fundamentos da Educação de Surdos. Curso de Licenciatura em Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2006.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, [S.l.], v. 10, n. 20, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/963>> Acesso em: 21. jun. 2022.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA; VIZIM. (org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.7-32.

SILVA, T. R. ; SILVA, B. R; SILVA, B. M. P. Modelização didática como possibilidade de aprendizagem sobre divisão celular no ensino fundamental. **Revista Thema**. Pelotas (RS), v. 15, n. 4, 2018. p. 1376-1386 Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1024>> Acesso em: 24. ago. 2022.

SILVA, M. J. V. T. Análise de uma prática pedagógica vislumbrada pela transposição didática e modelização. **Faz Ciência**. Francisco Beltrão (PR), v.4, n.1, 2002. p. 33-51 Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7450>> Acesso em: 24. ago. 2022.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: EDUFSC, 2008. Disponível em: <<http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/about/submissions>> Acesso em: 21.jun.2022

Recebido em: 04 de agosto de 2023

Aceito em: 30 de setembro de 2023