

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE
DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

Luciana de Castilhos Ferreira

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REMOTO
SEGUNDO PROFESSORES

Porto Alegre
2023

Luciana de Castilhos Ferreira

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REMOTO
SEGUNDO PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de Fonoaudiologia da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Fonoaudiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Cibeles Cristina Boscolo

**Porto Alegre
2023**

Catálogo na Publicação

Ferreira, Luciana de Castilhos

Comunicação e Educação do aluno surdo no ensino remoto segundo professores / Luciana de Castilhos Ferreira. -- 2023.

26 p. : 30 cm.

Relatório (trabalho de conclusão de curso) -- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Curso de Fonoaudiologia, 2023.

Orientador(a): Cibele Cristina Boscolo.

1. surdez. 2. educação especial. 3. comunicação. 4. aprendizagem. 5. língua de sinais. I. Título.

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFCSPA com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

Introdução: No início do ano de 2020, o mundo se deparou com o surto de COVID-19, uma nova doença infecciosa originada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Para o impedimento de contaminação pública, todos os locais, inclusive as escolas tiveram de fechar, implementando o Ensino Remoto Emergencial, sendo esta uma alternativa temporária para suprir a necessidade de dar continuidade ao processo educacional. **Objetivo:** Avaliar a opinião dos professores acerca dos aspectos educativos e comunicativos do aluno com surdez durante o ensino à distância. **Métodos:** Estudo observacional analítico transversal realizado em uma escola especial para surdos no Sul do Brasil. Participaram os professores com experiência prévia no ensino presencial e atuação no ensino remoto, os quais responderam a um questionário de modo presencial com agendamento prévio na instituição de ensino. **Resultados:** Participaram do estudo cinco indivíduos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo todos ouvintes e capacitados em LIBRAS. Sobre as dificuldades encontradas no ensino remoto, observou-se a falta de recursos para acesso à internet, que acabou por prejudicar a comunicação e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Também foi verificado um baixo desempenho geral dos alunos no ensino remoto comparado ao ensino presencial. **Conclusão:** A comunicação entre aluno e professor apresentou lacunas e de caráter precário em razão dos obstáculos da referida modalidade de ensino, acarretando numa aprendizagem insuficiente. Foi revelada a insatisfação dos professores com relação ao ERE, os quais o caracterizam com insuficiente, principalmente para as pessoas com surdez. **Palavras-chave:** surdez, educação especial, comunicação, aprendizagem, língua de sinais.

ABSTRACT

Introduction: The globe was confronted with the COVID-19 pandemic at the start of 2020, a new infectious disease caused by the severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2). To prevent public contamination, all locations, including schools, had to close, necessitating the implementation of Emergency Remote Education (ERE). **Objective:** To assess teachers' perspectives on the pedagogical and communication elements of deaf students enrolled in remote learning. **Methods:** Cross-sectional analytical observational study was conducted in a deaf special

school in South Brazil. Teachers with prior experience in face-to-face and remote teaching who agreed to participate in the study and completed a questionnaire in person with prior scheduling at the educational institution after acknowledging and accepting the informed term of consent. **Results:** The study included five individuals, four females and one male, all listeners and trained in LIBRAS. Regarding the difficulties encountered in remote teaching, there was a lack of resources for internet access, which ended up hampering communication and, as a result, student learning. Additionally, in comparison to in-person instruction, there was a decrease in the general performance of students in remote learning. **Conclusion:** Insufficient learning resulted from gaps in communication and unstable communication between the teacher and students caused by the aforementioned teaching modality's limitations. Teachers' discontent with the ERE was revealed, which they describe it as inadequate, particularly for individuals who are deaf.

Keywords: deafness, special education, communication, learning, distance education, sign language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 MÉTODOS.....	9
3 RESULTADOS.....	10
4 DISCUSSÃO.....	15
5 CONCLUSÃO.....	22
REFERÊNCIAS.....	23

Comunicação e educação do aluno surdo no ensino remoto segundo professores.

Communication and education of deaf students in remote education according to teachers.

Luciana de Castilhos Ferreira¹; Cibele Cristina Boscolo².

¹Graduanda do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Ciências da saúde de Porto Alegre; ²Profa. Dra. Adjunta e Chefe do departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA.

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA

R. Sarmento Leite, 245 - Centro Histórico, Porto Alegre - RS, 90050-170

Educação Surda e Ensino Remoto

1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, o mundo se deparou com o surto de COVID-19, uma nova doença infecciosa originada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (*Folha Informativa Sobre COVID-19*, n.d.), a qual apresenta grande perigo causando infecções respiratórias e que ocasionou, até a data de 11 de março de 2023, 706.808 mil óbitos no Brasil (*Histórico Da Pandemia De COVID-19*, n.d.; *Coronavírus Brasil*, n.d.). Diante disso, foi imposto pelos órgãos de saúde, nacionais e mundiais, juntamente do governo brasileiro, a exigência do isolamento social e período de quarentena como medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de nível internacional. Tais providências tiveram como objetivo a proteção do coletivo através da diminuição da propagação do vírus entre a população (*Lei n° 13/979, de 6 de fevereiro de 2020*).

Colaborando com o objetivo proposto, as escolas encerraram suas atividades presenciais e foram aplicadas atividades letivas utilizando meios educacionais digitais, conforme a autorização do Ministério da Educação (MEC) (Portaria 343, de 17 de março de 2020; Portaria 544 de 16 de junho de 2020 *apud* Duarte & Medeiros, 2020). Diante disso, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), recurso empregado pelas escolas que, de acordo com Coqueiro e Souza (2021), trata-se de uma alternativa temporária que surgiu durante o cenário da pandemia para suprir a necessidade de dar continuidade às atividades educacionais por meio de ambientes

remotos (virtuais). Ocorreu uma adaptação virtual do método presencial mediada pelo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Coqueiro & Souza, 2021), no qual o aluno é um reprodutor de conteúdo com posição passiva, e pouca interação com o professor (Freire, 2022.).

Apesar do ERE se relacionar com a Educação à Distância (EaD), tendo em vista a educação mediada pela tecnologia utilizada em ambos, não se tratam da mesma modalidade, já que a última se trata de um processo educativo planejado com diretrizes próprias (Costa, 2020 *apud* Duarte & Medeiros, 2020; Coqueiro & Souza, 2021). Neste cenário, a aprendizagem ocorre através da interação dos alunos com seus pares e professores, assumindo caráter colaborativo (Freire, 2022).

De acordo com Silva et al. (2020, p.2), no ERE, mesmo as escolas regulares encontraram dificuldades tanto de acesso às tecnologias utilizadas, como na qualidade do ensino e na rede de apoio ao estudante. Segundo o autor, primeiramente foi necessário “superar o impacto da mudança repentina na modalidade de ensino e, em paralelo a isso, deparar-se com problemáticas referentes aos aspectos estruturais”. Desta forma, a falta de equipamentos, acesso à internet e conectividade, bem como a falta de conhecimento com os aplicativos e ferramentas de suporte educacionais tiveram de ser superados para que fosse possível a interação e continuidade no processo educacional de todas as escolas do país (Silva et al., 2020).

No cenário da Educação Especial, no caso dos alunos com surdez, diversos desafios já eram enfrentados em ambiente presencial, principalmente nas escolas inclusivas. Em estudos realizados, algumas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem vieram à tona, sendo relatado: a falta de conhecimento de estratégias de comunicação para pessoas com surdez, bem como a baixa estimulação da comunicação em LIBRAS; postura inadequada do professor e ausência de capacitação; ausência de intérpretes, ou papéis de atuação confusos entre intérprete e professor; poucos materiais didáticos adaptados; dificuldades dos alunos nas produções textuais; dificuldade de interação do aluno surdo no ambiente escolar com as demais pessoas; e a linguagem oral seguindo como prioridade (Souza, 2017; Carvalho *et al.*, 2015; Strobel, 2009).

Em um estudo elaborado por Souza (2017), no qual são levantadas dificuldades pedagógicas na educação de surdos na perspectiva dos professores,

os próprios relataram dificuldades de comunicação - decorrente da ausência de capacitação em LIBRAS -; dependência do intérprete e sala de recursos - que nem sempre é eficaz pela eventual falta de profissionais -; dificuldade de planejamento e falta de estratégias para o aluno surdo; problema de formação profissional voltada para este público; e, através da observação do autor, desconhecimento da postura pedagógica em sala de aula para com estes alunos, de modo que o professor muitas vezes se porta de lado ou de costas, impossibilitando o apoio visual que é tão importante para tal público. Do ponto de vista do autor, estas dificuldades não são relacionadas aos alunos, mas sim às limitações e deficiências da formação docente. Também em um estudo voltado para os professores de alunos surdos incluídos, Buffa (2002) *apud* Boscolo (2008), verificou que grande parte dos profissionais concordam com a inserção destes alunos na rede regular de ensino, com a condição de diminuição do número de alunos por sala, juntamente com o apoio da sala de recursos e orientação de profissionais capacitados para o atendimento destes, já que existe um sentimento de insegurança e despreparo em decorrência do baixo conhecimento acerca da surdez. De acordo com Boscolo (2008), a ausência dessa especialização profissional reflete na dificuldade da elaboração de estratégias e métodos de ensino para este público, juntamente com o desconhecimento de formas de comunicação, dificultando o acompanhamento e aprendizado do aluno.

Conforme Silva et al. (2020), na Educação Especial de alunos com surdez no cenário do ERE, o maior desafio da equipe pedagógica foi na elaboração de metodologias de modo a envolver a linguagem visual (LIBRAS), bem como incluir o contexto familiar no processo educacional de cada aluno. Ainda, estudos recentes indicam problemáticas referentes a aspectos estruturais - ausência de aparelhos eletrônicos e acesso à internet; falta de conhecimento com os aplicativos e ferramentas de suporte -, estruturação metodológica com caráter visual para a interação em língua de sinais, e incluir a família neste processo, já que seus dias são repletos de atividades profissionais e domésticas, de modo a não restar tempo para prestar apoio aos seus filhos, ou muitas vezes pelos próprios familiares não possuírem conhecimento em LIBRAS (Silva *et al.*, 2020). Desta forma, o presente estudo teve como objetivo avaliar a opinião dos professores acerca dos aspectos educativos e comunicativos do aluno surdo durante o ensino remoto emergencial,

bem como comparar os mesmos aspectos entre Ensino Presencial e Ensino Remoto Emergencial.

2 MÉTODOS

Trata-se de um estudo observacional analítico transversal, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de parecer nº 5.935.820, realizado no período de junho a agosto do ano de 2023, em uma escola especial para surdos localizada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, que possui o bilinguismo como abordagem de ensino, sendo a primeira língua a LIBRAS e, a segunda, o português escrito. Inicialmente, foi realizado um contato via e-mail com diversas escolas especiais para surdos do país, de modo que apenas esta apresentou interesse e engajamento. A partir disso, após ciência e aceite da instituição, foram agendadas datas para a coleta de dados.

Dentre os critérios de inclusão estão os professores com experiência prévia no ensino presencial e atuação no ensino remoto no período da pandemia de COVID-19, durante a suspensão das aulas presenciais, sendo excluídos demais funcionários, pais e alunos.

Para a entrevista, foi elaborado um questionário, composto por 15 perguntas de caráter quantitativo e qualitativo, abordando aspectos educacionais e comunicativos do aluno deficiente auditivo, baseado e adaptado no instrumento do estudo de Boscolo (2008). Deste modo, os professores foram entrevistados em uma sala reservada na instituição de ensino, de modo individual, juntamente com o pesquisador, com agendamento prévio, no turno de trabalho da instituição, a fim de não atrapalhar a realização de suas atividades docentes na escola. Cada entrevista foi gravada através do aplicativo do gravador de voz do celular da pesquisadora, para posterior transcrição e análise. O procedimento foi realizado após o consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi enviado via e-mail, com duração média entre 10 e 15 minutos.

No que tange à análise dos dados qualitativos coletados, foi utilizada análise do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, sendo este: “ (...) uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de naturezas verbais, obtidas de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, papers de revistas personalizadas etc.” (Lefevre, 2005, *apud* Boscolo, 2008, pp. 69 - 75). De

acordo com Lefevre (2002), o DSC resolve possíveis obstáculos os quais os pesquisadores sociais encontram na análise do material verbal coletado de diversas fontes, de forma simples e funcional. Ainda, propõe-se como uma nova forma de tabulação de dados levantados em questões abertas de pesquisa, rompendo com a forma tradicional para tal pois, no DSC:

“(...) os discursos não se reduzem a uma categoria comum unificadora, mas sim a uma reconstrução com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, de tantos discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, quanto se julguem necessário para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.” (Lefevre; Lefevre & Teixeira, 2000 *apud* Boscolo, 2008, pp. 69 - 75).

Desta forma, foi realizada uma interpretação das respostas dos professores, e extraídas as *expressões chave* - segmentos, contínuos ou não, do discurso, revelando sua essência ou teoria subjacente -, e as *ideias centrais* - expressão linguística que dá significado e sentido às expressões-chave - e, posteriormente, foi elaborado o Discurso do Sujeito Coletivo, ou seja, a transformação das ideias centrais e de expressões chaves em um discurso encadeado.

Em relação à análise dos dados quantitativos do estudo, foram realizados cálculos de porcentagem, elaboração de gráficos e, posteriormente, o cruzamento das questões comparativas entre ensino presencial e ensino remoto, além da utilização do Teste McNemmar como método de análise das respostas.

3 RESULTADOS

Inicialmente, 11 professores manifestaram interesse em participar do estudo, porém, após desistências ou por não se enquadrarem nos critérios de inclusão, participaram efetivamente cinco docentes, dentre eles quatro do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, todos ouvintes. Foram levantados dados acerca de suas formações de ensino superior, sendo: 40% Pedagogia, 60% Letras, 20% Geografia, 20% Biologia, e 20% História e Fonoaudiologia, de modo que alguns participantes obtinham mais de uma formação completa ou em andamento. Ainda, foi questionado acerca de sua capacitação em LIBRAS, de modo que 80% da amostra declarou-se fluente, e apenas 20% declarou-se avançado.

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores nas aulas na migração para o ensino remoto, foram encontrados três discursos distintos acerca do tema apontado:

- Discurso de dificuldade de acesso e conexão com a internet:
"Problemas de conexão com a internet e ausência de equipamentos eletrônicos, gerando problemas com a comunicação e de aprendizagem".
- Discurso de dificuldade de comunicação:
"Dificuldade de comunicação por sinais devido à restrição de vocabulário pelo aluno, mesmo quando ele lê fluentemente em língua de sinais e tem um vocabulário muito básico da língua portuguesa. Eu já tenho dificuldade numa aula presencial, agora imagina numa aula à distância".
- Discurso sobre tempo limitado de aula:
"Eu tinha um tempo para dar aula e não tinha como dar conta, pelo tempo limitado".

Em seguida, foram questionados em relação à adaptação dos métodos de ensino na modalidade remota e como este processo se deu e, dessa forma, identificaram-se quatro discursos distintos:

- Discurso sobre envio de atividades ou tarefas para casa:
"Nós fazíamos bloco de atividades semanais ou folhinhas de atividades e mandamos para a casa do aluno, e a instrução do que fazer era enviada por whatsapp. Também comecei a dar tarefas de pesquisa no Google".
- Discurso sobre gravação de aulas para serem disponibilizadas em plataformas específicas como Youtube e Sala virtual (Google Classroom):
"Utilizei o programa OBS, onde eu coloquei todas as atividades que eram feitas nas folhinhas. Por meio desses programas, eu gravava vídeos curtos de no máximo 10 min, ou até mesmo gravação das aulas síncronas, os quais eram transferidos ao Youtube, e o link era enviado aos pais ou disponibilizado no Google Classroom, em função de problemas com a internet, falta de equipamentos tecnológicos de ambos os lados, ou desvio de atenção por parte do aluno".
- Discurso sobre aquisição de um quadro para tornar mais visual possível a comunicação:

“Eu comprei um quadro branco, e comecei a dar aula nele, pois só sinalizando, sem uma parte visual, faltava. Alguns materiais passei a fazer a explicação de forma sinalizada”.

- Discurso de apoio na oralidade para melhor compreensão:

“Eu tinha que sinalizar e oralizar junto, já que as famílias não podiam apoiar pois não sabem LIBRAS”.

Quando questionados sobre quais outras alternativas eram utilizadas na ausência da internet no ensino remoto, foram identificados, por meio das ideias centrais e expressões chaves, dois discursos:

- Discurso sobre envio de atividades impressas:

“Foram enviadas atividades impressas para as casas dos estudantes, que podiam ser realizadas com presença de equipamento e internet ou não, mas muitos deles não as devolviam, de modo que também não tínhamos o que fazer.”

- Discurso sobre a não ocorrência da aula na ausência da internet:

“Se não tinha internet, não tinha aula, nem todos conseguiam internet no horário da aula, ou até não tinham internet em casa. Alguns alunos não tinham dispositivo eletrônico para se comunicar, e também ocorria de apresentarem vergonha de mostrar suas casas”.

No final das perguntas qualitativas foram questionados acerca da introdução da família no contexto educacional de cada aluno no ensino remoto, de forma que foram encontrados três discursos distintos sobre o tema em questão:

- Discurso sobre a dificuldade pois algumas famílias não possuíam conhecimento de LIBRAS:

“Apesar da escola oferecer curso de LIBRAS, muitas famílias não fazem, de forma que não existe a comunicação. Não havia horário nem dia, eu fazia a comunicação entre pais e filhos de questões cotidianas, como escovar os dentes, tomar banho, etc”.

- Discurso sobre o envolvimento da direção da escola para motivação da participação da família nas aulas:

“Foi papel da direção entrar em contato por meio de mensagens, estimulando os pais a estarem junto de seus filhos, pois deixar eles sozinhos

não é o ideal. A família podia participar da aula se quisesse, porém o maior desafio foi estabelecer um limite de até onde os pais podiam responder pelos filhos em questões relacionadas ao conteúdo”.

- Discurso sobre a facilidade na divisão de responsabilidades entre escola e família:

“ Como eu estava do lado de cá da tela, e eles estavam junto com seus filhos em casa, eles pegaram um pouco disso de sentar e estudar junto com o filho. Dividimos a responsabilidade, a metodologia de ensino”.

Logo após, no bloco de perguntas de caráter quantitativo, foram questionados acerca da presença de dificuldades ao passar o conhecimento necessário para os alunos no ensino presencial pré-pandemia. A classificação obtinha uma variação de 1 a 6 onde: 1 - sempre; 2 - frequentemente; 3 - às vezes; 4 - raramente; 5 - nunca; e 6 - não soube responder. Sendo assim, 20% respondeu “frequentemente”, 40% respondeu “às vezes”, e 40% em “nunca”. Em seguida, com o mesmo padrão de classificação de respostas, os professores foram interrogados com relação à efetividade da comunicação em LIBRAS nas chamadas de vídeo (Figura 1), de forma que, 20% acreditaram ser sempre efetiva, 20% responderam em “frequentemente”, e 60% em “às vezes”.

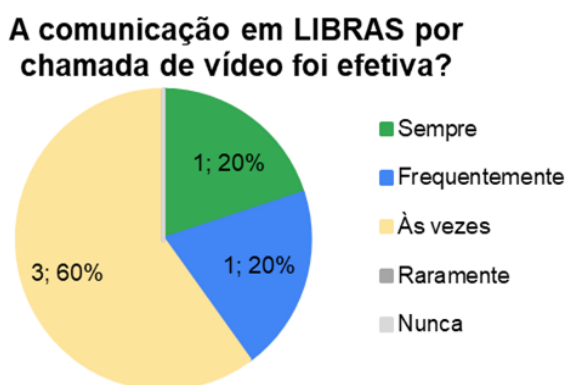


Figura 1. Efetividade da comunicação em LIBRAS por chamada de vídeo. Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à presença de maior dificuldade de aprendizado dos alunos surdos no ensino presencial ou remoto, dentre três alternativas diferentes (1 - ensino presencial; 2 - ensino remoto; e 3 - não sei), a que obteve maior respostas foi

o ensino remoto com 80%. Quando questionados se a atenção do aluno surdo nas aulas remotas se manteve a mesma em comparação com a atenção dos mesmos durante as aulas presenciais, 40% responderam raramente, 40% nunca, e 20% não souberam responder à pergunta.

Os participantes foram interrogados quanto à presença de dificuldades comunicativas e de aprendizagem de ambas as modalidades de ensino, presencial e remoto, de forma a estabelecer uma comparação de resultados. Como $p\text{-valor} > 0,05$, não houve diferença significativa entre Presencial e Remoto. (Figura 2 e Figura 3, respectivamente).

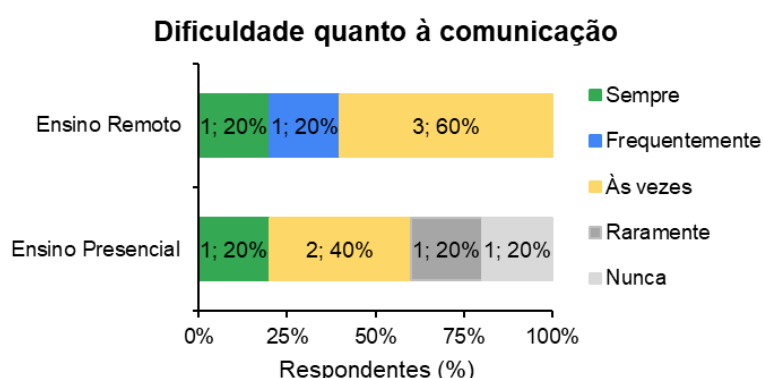


Figura 2. Comparação da dificuldade de comunicação dos alunos surdos na modalidade remota e presencial. ($p\text{-valor}=0,558$). Fonte: Dados da pesquisa.

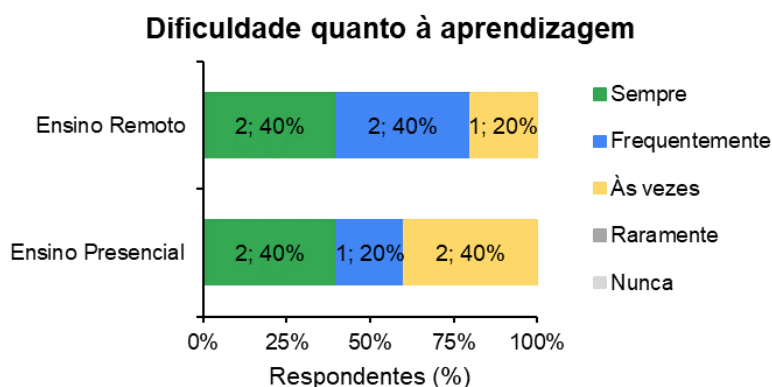


Figura 3. Comparação da dificuldade de aprendizagem dos alunos surdos na modalidade remota e presencial. ($p\text{-valor}=0,572$). Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, refletiram acerca do desempenho escolar de cada aluno no período da pandemia de COVID-19, na modalidade remota, na qual foram registradas apenas as alternativas: regular (80%) e ruim (20%) dentre as cinco alternativas

disponíveis de resposta (1 - ótimo, 2 - bom, 3 - regular, 4 - ruim e 5 - não sei) e foi solicitada uma classificação de satisfação deste ensino à distância, onde 40% dos entrevistados responderam que a adequação ao ensino remoto foi ruim ou péssima (Figura 4).

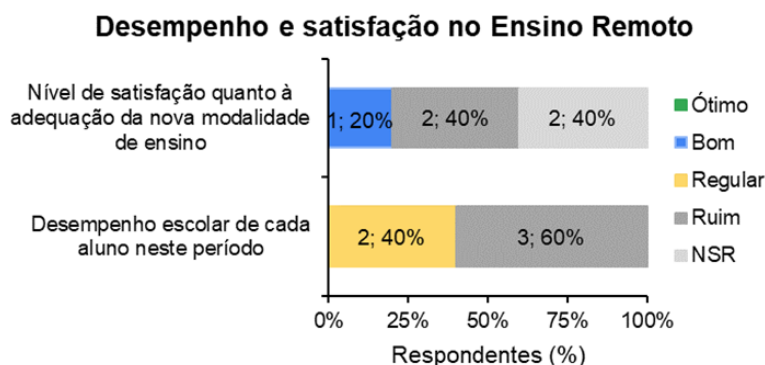


Figura 4. Nível de satisfação dos professores quanto ao ensino remoto e desempenho escolar dos discentes no período remoto. Fonte: Dados da pesquisa.

4 DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a opinião dos professores relacionada aos aspectos educativos e comunicativos de alunos com surdez. A avaliação é dada dentro do contexto de sua atuação profissional no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do COVID-19, de modo a estabelecer também comparações com o Ensino Presencial. Os docentes em questão são todos de uma escola especial para surdos, com abordagem de ensino focada no Bilinguismo, localizada em um município do Sul do Brasil.

Foram convidados a participar do estudo professores de alunos com surdez, com atuação no Ensino Presencial pré e pós-pandemia, e Ensino Remoto Emergencial da referida instituição de ensino. Foram convidados 11 professores pertencentes à escola, porém, após desistências ou por não se enquadrarem nos critérios de inclusão, participaram efetivamente cinco docentes, dentre eles quatro do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, todos ouvintes. Desta forma, notou-se pouca adesão de participantes à pesquisa, de modo que não foi possível realizar uma análise com maior amplitude tendo em vista o número reduzido da amostra.

Dentre os dados levantados, confere-se que todos os professores possuem ensino superior e, inclusive, alguns deles mais de uma graduação. Na Educação Especial, no caso de alunos com surdez, é necessária atenção e capacitação adequadas para que resultados eficientes sejam alcançados. De acordo com Fernandes (2016), para que o processo educacional ocorra de maneira satisfatória e apreciativa, o professor precisa do conhecimento e entendimento de diferentes estratégias, mudanças e materiais em suas metodologias, de forma que estes aspectos e as especificidades da comunidade surda devem ser conhecidas e compreendidas pelo profissional durante a sua formação superior.

A graduação nos cursos de Pedagogia e Letras dominaram os percentuais dentro da amostragem no que diz respeito à formação superior profissional. Embora ambas tenham objetivos e algumas atuações semelhantes dentro da sala de aula, a graduação em Pedagogia dá maior ênfase às condições didáticas e metodológicas, enquanto o curso de Letras, mais especificamente Letras/LIBRAS, tem seu enfoque na história da comunidade surda, identidade, cultura e língua (Fernandes, 2016). Ou seja, a Pedagogia está mais relacionada aos aspectos que envolvem planos, meios e modos de ensino e aprendizagem dentro da classe, enquanto Letras/LIBRAS busca uma visão mais característica do aluno surdo envolvendo suas particularidades enquanto comunidade e indivíduo. Alguns estudiosos ainda buscam alternativas para unir ambas as modalidades, acreditando sanar por vez os impasses que existem na Educação Especial.

A rede de apoio da Educação de indivíduos com surdez, envolve, além da comunidade docente, a família dos alunos e profissionais da saúde, com o objetivo de proporcionar o melhor desenvolvimento e qualidade de vida possível, com o apoio do bilinguismo, que atualmente está no centro do cenário de Educação Especial Brasileira no que diz respeito aos sujeitos com surdez, sendo este o método empregado na escola que participou deste estudo. Segundo Kelman *et al.* (2015), o bilinguismo se trata da capacidade do indivíduo de utilizar duas línguas diferentes em variados momentos e contextos, e pode ser dividido em: bilinguismo oral - o qual se caracteriza pelo aprendizado de duas línguas faladas, como a língua portuguesa (LP) e o inglês -, e o bilinguismo bimodal - quando uma língua é na modalidade oral-auditiva e a outra visual-espacial, neste caso a língua portuguesa e a língua de sinais, por exemplo -. Dentre seus objetivos, está o desenvolvimento de habilidades da pessoa com surdez, na sua língua natural (L1), e posteriormente na

sua língua secundária (L2), sendo esta a língua escrita do país pertencente (Santana, 2007, *apud* Siqueira, 2023), de forma que também oferece ao ser com surdez o contato com seus pares, neste caso, surdo-surdo, mas também um contato surdo-ouvinte.

Todos os participantes deste estudo declararam-se fluentes ou avançados referente ao seu conhecimento em LIBRAS. De acordo com Garcia (2015, p. 23 *apud* Siqueira, 2023) “a língua de sinais brasileira, e como toda língua natural e humana, terá sua singularidade em nível de desenvolvimento mental e de maturação”. Siqueira (2023), afirma que a LIBRAS se relaciona com o crescimento, bem como alterações de capacidade funcional, ligada à faixa etária, aptidão e regras sociais para com o indivíduo. De acordo com a Lei n. 10.436 de 2002, a LIBRAS é uma forma de comunicação e expressão, assim como um recurso associado para os surdos, de caráter legal e oficial. É um sistema linguístico de apoio visual-motor, possuindo uma estrutura gramatical própria, de forma a constituir um sistema linguístico que exerce transmissão de ideias e fatos pertencentes às comunidades de cidadãos com surdez do Brasil (Siqueira, 2023). Ou seja, a língua de sinais se trata de um direito ao indivíduo com surdez, de forma a fazer parte da constituição e formação do sujeito. De acordo com Siqueira (2023, pp 174 - 187), “torna-se de extrema importância ampliar o acesso máximo a LIBRAS a fim de restringir e minimizar os entraves do ambiente social. Incluir socialmente é incluir a LIBRAS como forma de comunicação da pessoa surda”. Dessa forma, é indispensável o conhecimento do professor em LIBRAS, pois é por meio dela que ocorre o aprendizado, a comunicação, o contato, afeto, vínculo, do professor para com o aluno com surdez, tanto quanto sentimento de pertencimento, estímulo de aprendizado e participação efetiva do discente em seu próprio processo educacional.

Seguindo a aplicação do questionário, os professores foram convidados a refletir sobre algumas questões, de forma qualitativa e quantitativa, respectivamente. Em um primeiro momento, foram questionados acerca das complexidades encontradas por eles mesmos, no momento de migração de suas aulas para o ensino remoto, de modo que foram identificados três principais discursos. Foram manifestadas dificuldades de acesso e conexão com a internet, principalmente pela carência de equipamentos eletrônicos e acesso à internet por ambas as partes, bem como pelo tempo limitado de aula. Tais impasses possuem

impacto no terceiro discurso que diz respeito aos problemas de comunicação, os quais se unem aos fatores de os alunos apresentarem restrição de vocabulário de forma que, uma comunicação que era deficitária de forma presencial, se agravou no ambiente remoto. Segundo os professores, ainda que o aluno leia fluentemente em língua de sinais, o vocabulário básico na língua portuguesa gera dificuldades de comunicação e, logo, de aprendizagem, tendo em vista que no ambiente remoto não é possível uma atenção individualizada do professor para com o aluno, em comparação desta disponibilidade no ambiente presencial. De acordo com Alves e Gomes (2020), nas aulas remotas há a deficiência de interação e compreensão das atividades ofertadas nos aplicativos de mensagens instantâneas pelo conhecimento limitado acerca da Língua Portuguesa escrita, e dificuldade de acesso ao contato por vídeos de qualidade inferior. Tais fatores impactam tanto no aprendizado do aluno, como na função do professor, sendo necessária a busca de metodologias de ensino que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo (Souza, 2017).

Com relação à adaptação dos métodos de ensino na modalidade remota e como este processo se deu, dentre os quatro discursos apresentados, destaca-se a aquisição de materiais de apoio para tornar a comunicação mais visual, e o método de apoio na oralidade, ambos utilizados para proporcionar melhora na compreensão. A utilização de um quadro durante as explicações foi primordial para o entendimento do aluno, pois o mesmo necessitava visualizar o que estava sendo explicado, fosse um texto, frase ou até mesmo palavras isoladas. Além disso, o uso da oralização junto à sinalização serviu como apoio, tendo em vista que o apoio das famílias não era viável pois não possuíam conhecimento em LIBRAS. Segundo Vieira e Souza (2020), é dever do professor considerar as necessidades dos alunos com surdez e incluir tecnologias e metodologias com linguagem visual em suas aulas, principalmente no ambiente remoto. Ainda, de acordo com os autores, a linguagem visual e o uso de imagens se trata de um recurso valioso, pois é capaz de sintetizar mensagens complexas podendo estas serem compreendidas através de um único olhar.

Ademais, como outros recursos, foram disponibilizadas as aulas gravadas (síncronas ou assíncronas) em plataformas virtuais e de ensino (Youtube e Google Classroom), bem como atividades de realização em casa, podendo ser estas impressas e enviadas às famílias, ou tarefas de pesquisa no Google. Como auxílio,

eram enviadas instruções das mesmas por aplicativos de mensagens instantâneas, inclusive com vídeos com as instruções sinalizadas.

Em relação a outras alternativas utilizadas na ausência de internet no período do ensino remoto, a opção de envio de atividades impressas para a casa é apresentada novamente, porém, os docentes ressaltam como contraponto que muitas das famílias não faziam a devolução desses materiais, de forma que não tinham ciência do que havia sido feito com o mesmo. Por um outro lado, foi comentado que se não havia internet, não havia aula, tendo em vista que muitos dos alunos não tinham acesso à internet. Mesmo com a doação de equipamentos realizados pela escola, ainda assim havia indisponibilidade para comunicação, pois podia se tratar de ser apenas um equipamento a ser dividido entre todos os familiares.

No final das perguntas qualitativas foram questionados acerca da introdução da família no contexto educacional de cada aluno no ensino remoto. Em um primeiro momento, é revelada a dificuldade de inserção do contexto familiar, tendo em vista que não há conhecimento de LIBRAS por parte da mesma. Segundo os professores, em razão deste impasse, não existia comunicação entre as famílias e seus filhos, tendo em vista que grande parte dos alunos com surdez vêm de famílias predominantemente ouvintes. Dessa forma, o papel do professor ultrapassou os limites de dentro da sala de aula. O mesmo teve que intervir em tarefas e ordens cotidianas entre família e aluno: “Todo horário era horário, todo dia era dia. Os familiares mandavam mensagens solicitando para nós pedirmos coisas básicas para os filhos. Eu tinha que pedir para o aluno escovar os dentes e tomar banho. Foi muito difícil”. De acordo com Siqueira (2023), a dificuldade na comunicação entre o filho com surdez com seus familiares ouvintes se dá pela falta de conhecimento e aceitação dos pais. Dessa forma, o indivíduo estará inserido em uma cultura e língua que não tem acesso, sendo papel da família aceitá-lo e buscar conhecimento acerca da sua cultura e língua para que a criança com surdez possa se desenvolver adequadamente no âmbito psicológico, social, emocional e comportamental (Siqueira, 2023). Glat (1996) apud Siqueira (2023), destaca que a primeira inclusão social do indivíduo com surdez deve ocorrer no contexto familiar para que possam ocorrer interações secundárias do mesmo com um grupo mais amplo.

Entretanto, os outros dois discursos desta questão demonstraram facilidade da inclusão familiar no contexto educacional do aluno surdo no ensino remoto.

Segundo os professores, a tarefa entre escola e família foi bem dividida, de forma que os mesmos conseguiram contribuir com a educação de seus filhos. Ainda, outros professores comentaram que a direção estava encarregada do contato com a família, de forma que os pais e responsáveis podiam participar das aulas síncronas se quisessem. O único contraponto dessa participação é que em diversas situações os pais ultrapassaram as barreiras e respondiam pelos seus filhos em questões relacionadas ao conteúdo.

As respostas de caráter quantitativo, apesar de a maioria delas não apresentarem resultados significativos, possibilitaram a visualização de algumas preferências do público docente. Acerca da presença de dificuldade ao passar o conhecimento necessário para os alunos no ensino presencial pré-pandemia, as respostas dividiram-se, em sua maioria, entre “às vezes” e “nunca”. Dessa forma, percebe-se que, no ensino presencial pré-pandemia não houve dificuldade significativa de passar o conhecimento necessário ao público discente. Tal resposta obteve variação de acordo com a disciplina correspondente a cada professor, e de acordo com a necessidade e capacidade de cada aluno, mas nada além do que os professores já não estavam acostumados, segundo eles mesmos.

No que tange à efetividade da comunicação em LIBRAS por chamadas de vídeo, a alternativa que se destacou foi “às vezes”, revelando que nem sempre a mesma era boa. Segundo os professores, o grande obstáculo na comunicação através das chamadas de vídeo foi a conectividade, juntamente do acesso à internet e equipamentos disponíveis para comunicação. Além de na maioria das vezes a internet apresentar sinal ruim fazendo com que a chamada travasse ou caísse, alguns dos alunos não obtinham câmera ou webcam.

Em relação à presença de maior dificuldade de aprendizagem dos alunos surdos no ensino presencial ou ensino remoto, a segunda opção foi a mais selecionada. Apenas um docente não soube responder à questão. De acordo com a mesma, tal avaliação é difícil de se concluir, tendo em vista que no ensino remoto eram as famílias que respondiam pelos filhos na maioria das vezes, tendo em vista que as mesmas não sabiam conduzir os filhos no contexto educacional nem na metodologia de ensino. Ainda, revelou que o professor conhece a capacidade e a letra de cada aluno, sendo que no período remoto voltavam atividades perfeitas. Finalizou reforçando sua resposta tendo em vista que seus alunos são do 1º ano do ensino fundamental, de forma que, aspectos de motricidade, cognição e

desenvolvimento não condizem com o que lhe era retornado. Tal argumento ressalta os discursos já comentados referentes à participação da família no contexto educacional do aluno com surdez, referente ao limite de participação de modo a não prejudicar o processo educacional dos mesmos.

Segundo os docentes, a atenção do aluno surdo nas aulas remotas em comparação com a atenção dos mesmos em ambiente presencial raramente ou nunca se manteve a mesma: “A atenção não era a mesma nem dos alunos mais dedicados”. Apenas um dos docentes não soube classificar sua resposta. Segundo ele, pelo fato de alguns alunos terem de compartilhar seus materiais, equipamentos e conexão com o restante dos familiares da casa, sua participação era inviável ou encerrada durante a aula.

A presença de dificuldades comunicativas e de aprendizagem foram comparadas em ambas as modalidades de ensino, presencial e remoto. No que tange à dificuldade quanto à comunicação, os professores revelaram maior ocorrência no ensino remoto, tanto por aspectos de conectividade, acesso à internet e aos equipamentos necessários, mesmo com a doação de alguns recursos pela parte diretiva da escola, como pelo conhecimento em Língua Portuguesa escrita de cada discente ou quando eram trazidos conteúdos e sinais em LIBRAS que não eram de uso comum. Alguns professores evidenciaram que a maior dificuldade comunicativa era a nível de conteúdo, em relação ao seu entendimento e desenvolvimento da atividade. Neste contexto, a comunicação não era eficiente. No que diz respeito à aprendizagem, a dificuldade desta no ensino remoto também predomina. A mesma envolve aspectos secundários à dificuldade de comunicação. No momento em que o aluno não compreende o conteúdo e o que deve ser feito, a aprendizagem não ocorre de maneira satisfatória. Alguns professores utilizaram a estratégia de trazer e reforçar conteúdos e questões que já eram do conhecimento do aluno pois, no momento em que algo novo era trazido, não havia compreensão por parte do mesmo. Segundo eles, na modalidade presencial é possível notar a compreensão de cada aluno, no ensino remoto tinha os mesmos tinham que confiar nos alunos, mesmo conhecendo cada um deles.

Por fim, foi solicitado que classificassem o desempenho escolar de cada aluno no Ensino Remoto Emergencial, e também o que acharam desta modalidade de ensino. O desempenho escolar foi classificado como regular (a maioria) ou ruim, levando em consideração do limite de participação da família, que muitas vezes foi

ultrapassado, bem como o retorno das atividades em branco. De acordo com os professores, assim como em qualquer outra escola do Brasil, ocorreu uma lacuna muito grande de aprendizagem, foi um período muito difícil para os alunos aprenderem. No que tange ao nível de satisfação quanto à adequação dessa nova modalidade de ensino, a grande maioria classificou como ruim, de forma que apenas um docente classificou como bom, o qual afirma que não foi bom, mas que, perto dos recursos disponíveis, foi bom. Segundo os docentes:

“Existem coisas na educação presencial que são insubstituíveis. Saber se o aluno está bem ou não, o contato, o carinho, ainda mais com o aluno com surdez. A educação de pessoas com surdez precisa de um afago, um carinho. Tudo tem de estar planejado. Se o aluno não está bem, tem de haver uma outra possibilidade. Fizemos o possível, mas foi péssimo, foi horrível, triste”.

Todos concordam que não foi o cenário perfeito nem o ideal para ensinar, que muitas lacunas permaneceram. Entretanto, o professor sai desse cenário com uma nova visão de ensino:

“Para a educação de pessoas com surdez eu acho muito difícil, apesar de enquanto professora ter recebido muitas coisas boas na pandemia que eu não imaginava que pudesse ser capaz de fazer. Para mim, foi um ganho como professora, mas a educação de surdos precisa ser presencial, não tem como haver a possibilidade remota”.

5 CONCLUSÃO

Considerando que, uma comunicação eficiente gera boa compreensão acerca da mensagem que está sendo transmitida, infere-se que no processo educacional tais aspectos devem se manter para que a aprendizagem do aluno ocorra de maneira satisfatória. Sendo assim, diante do que foi exposto no presente trabalho, constata-se que, no período do Ensino Remoto Emergencial, a comunicação entre aluno e professor apresentou lacunas e de caráter precário em razão dos obstáculos da referida modalidade de ensino. Consequentemente, a aprendizagem dos alunos sofreu impactos, principalmente de forma secundária a como se deu a comunicação entre aluno e professor, bem como aluno e família neste período, de forma que não houve uma rede de apoio sólida para o público discente. Além disso,

foi necessária a reelaboração das metodologias de ensino voltadas para este público, entretanto, as adversidades permaneceram afetando o processo de aprendizagem.

Ademais, foi revelada a insatisfação dos professores com relação ao ERE, os quais o caracterizam com insuficiente, principalmente para as pessoas com surdez. Foi feito o possível para que ocorresse o mínimo de lacunas possíveis no processo educacional de cada aluno, porém, o desfecho não foi satisfatório. Por fim, o público docente refere um período de grande aprendizagem no seu desenvolvimento profissional, ainda que o período tenha sido insuficiente de caráter educativo para com o aluno.

REFERÊNCIAS

- Almeida, W. G. (org). (2015). *Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente*. Editus.
<https://static.scielo.org/scielobooks/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>
- Appenzeller, S., Menezes, FH, Santos, GGD, Padilha, RF, Graça, HS, & Bragança, JF (2020). Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira De Educação Médica* , 44 (suppl 1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- Boscolo, C. C. (2008). *Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar]. Departamento da biblioteca comunitária/UFSCar.
- Boscolo, C. C., & SANTOS, T. M. M. dos. (2005) *A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição*. *Distúrbios da comunicação*, 17 (1), 69-75.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11683/8410>
- Carvalho, V. de O., & Nóbrega, C. S. R. da. *A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo*. UFPB.
https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%99Cria_de_educaa%E2%80%99A1a%C6%92o_dos_surdos...v anessa_carvalho.pdf
- Coqueiro, N. P. da S., Sousa, E. C. (2021). A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, v7 (nº7). 66061 - 66075.
- Secretarias Estaduais de Saúde, Brasil. *Coronavírus Brasil* . (nd-b).
<https://covid.saude.gov.br/>

- De Oliveira, Y.C.A., De Matos Celino, S.D., & Costa, G.M.C. (2015). Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. *Physis*, 25 (1), 307–320. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312015000100017>
- De Oliveira, R. M., Corrêa, Y., Morés, A. (2020). ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS. *Revista internacional de formação de professores*, v. 5. 1 - 18.
- Duarte, K. A., Medeiros, L. da S. (2020). Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no Ensino Remoto Emergencial. Conedu.
- Freire, J. (2022) *Ensino Remoto ou Educação a Distância, você sabe a diferença?* (nd-b). Universidade Federal de Alagoas. [https://ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voc-e-sabe-a-diferenca#:~:text=Por%20exemplo%2C%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao,alunos%2Dalunos\)%20e%20professores.](https://ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voc-e-sabe-a-diferenca#:~:text=Por%20exemplo%2C%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao,alunos%2Dalunos)%20e%20professores.)
- Fernandes, C. C. P. (2016). A importância da formação superior em pedagogia bilíngue para a educação de surdos. *Revista NEP*, v.2 (nº5). 144 - 158.
- Fernandes, I. M., (2023). O efeito do ensino remoto na educação de surdos. [Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/33639>
- Franco, P.L.J., Silva, S. L. M. da, Rodrigues, L. R., Santos, K. S., & Souza, M. C. (2023). *UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS*. *Cadernos da Fucamp*, v. 22 (nº 57). 1 - 31. <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799>
- Folha informativa sobre COVID-19*. (nd-b). OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/covid19>
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.17, 105 - 124. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?format=pdf&lang=pt>
- Gonçalves, D.; Patrício, M.R. (2022). *Ensino remoto emergencial e os desafios enfrentados por alunos surdos em pandemia*. Editora Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25922>
- Histórico da pandemia de COVID-19*. (nd-b). OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>
- Kassar, M. C. M. (2011). *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. *Educar em Revista*: Curitiba, n. 41, p. 61-79. Editora UFPR.

- Kelman, C. A., Lage, A. L. da S., & Almeida, S. D. (2015). Bilinguismo e educação: práticas pedagógicas e formação de professores. *Revista Espaço: Periódico acadêmico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, v (nº44). 125 - 145.
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2002) *O discurso do sujeito coletivo: teoria e prática, pesquisa qualitativa: novas metas de análise*. Universidade de São Paulo.
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2003). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos*. Porto Alegre: EDUCS.
- Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., & Teixeira, J. J. V. (2000). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. EDUCS.
- Lunardi-Lazzarin, ML (2013, 25 de março). *Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM*. Manancial - Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7051>
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Nascimento, L. S., & Souza, C. T. R. (2021, 10, 11 e 12 de novembro) *Educação de surdos e pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática acerca das questões que permeiam a realidade do ensino remoto*. IV CINTEDI: Edição digital.
- Paiva, GXDS, Faria, JG, & Chaveiro, N. (2018). O ensino de libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. *Revista Sinalizar*, 3 (1), 68. <https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145>
- Penteado, RZ, & Pechula, MR (2018). Expressividade em Jornalismo: interfaces entre Comunicação, Fonoaudiologia e Educação. *Intercomunicador*, 41 (1), 153–166. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201818>
- Pereira, AG, De Paula Passarin, N., Nishida, FS, & Garcez, VF (2020). “Meu Sonho É Ser Compreendido”: Uma Análise da Interação Médico-Paciente Surdo durante Assistência à Saúde. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 44 (4). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200028>
- Rondini, CA, Pedro, KM, & Duarte, CDS (2020). PANDEMIA DO COVID-19 e o ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. *Interfaces Científicas*, 10 (1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Silva, ELS (2021). *A importância da disciplina de Libras na formação dos acadêmicos de saúde de uma instituição de ensino superior com metodologia ativa*. <https://tcc.fps.edu.br/handle/fpsrepo/1133>

- Simões, R. C. S. (2020). *Educação na pandemia: a realidade do ensino remoto para surdos no município de Pirpirituba/PB*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Insituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba]. Instituto Federal da Paraíba - IFPB.
- Silva, M. Z. M. da., Souza, J. M. S; S., Lima, J. P. da., Augusta, M. C., & Silva, W. N. da. (2020, 15, 16 e 17 de outubro) . *Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena*. CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação, Maceió - AL.
- Siqueira, M. R. A. L. (2023). Bilinguismo na educação de surdos: Desafios e perspectivas. *Evolucione: periódico científico multidisciplinar*, v2 (nº2), 174 - 187.
- Souza, L. T. P. (2017). *As dificuldades encontradas na educação de surdos na perspectiva do professor*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília].Biblioteca digital de monografias da UnB.
- Souza, M. C. O. (2007). *Aspectos práticos da inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva na cidade de Belo Horizonte*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Strobel, K. (2009) *História da educação de surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tavares, M. J. F., Ferraz, J. M. S., De Souza, N. S., De Figueirêdo, A. M. T. A., & Da Silva Júnior, C. A. (2022). Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. *Research, Society and Development*, 11(2), e15911225521. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25521>
- Vieira, A. A., & Souza, C. J. (2020). *A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório*. Dossiê - Educação Brasileira e a EAD no contexto da Pandemia de COVID-19: perspectivas e desafios. Vol. 16, n.1. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.653>

