


## O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES SURDOS NA PANDEMIA

*REMOTE TEACHING AT UNIVERSITY: CHALLENGES FACED BY DEAF TEACHERS IN THE PANDEMIC*

 <https://orcid.org/0000-0002-6772-0243>, Ana Nathália Machado Pereira<sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3196-9346>, Lara Ferreira dos Santos<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil

Recebido em: 28 jul. 2022 | Aceito em: 30 nov. 2022

Correspondência: Lara Ferreira dos Santos (lfsantos@ufscar.br)

### Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública, e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante este período. A pesquisa tem caráter qualitativo, abordando também alguns aspectos/dados quantitativos, e desenvolve um estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário *online*, com questões mistas (abertas e fechadas) traduzidas para Libras. Participaram do estudo sete docentes surdos de idades entre 30 a 51 anos, atuantes no ensino superior. Os dados coletados foram analisados e distribuídos em três eixos de análise, baseados nos principais temas abordados no questionário: Apoio da Instituição e as relações de trabalho; Desafios encontrados durante o ensino remoto; Estratégias utilizadas para a superação dos desafios. Os resultados apontam que os participantes enfrentaram inúmeros desafios durante a pandemia, não somente impostos pela diferença linguística, mas também pelo isolamento social, em que as interações face-a-face, tão necessárias para os surdos, se tornaram ainda mais escassas, tornando o ensino complexo. O despreparo para atuar de maneira remota foi iminente e soma-se ao fato a dificuldade de acesso aos conteúdos de formação, que são desenvolvidos normalmente para docentes ouvintes. Apesar dos desafios encontrados, os docentes não pouparam esforços para encontrar estratégias de ensino que melhor se adequassem às suas necessidades, na busca de garantir a continuidade do ensino. O estudo nos leva a refletir sobre a qualidade da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem, e o nível de acesso que os docentes surdos possuem quanto às orientações e formações por parte das instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; Libras; Professor surdo; Ensino Superior; Educação Especial.

### Abstract

The objective of this research is to investigate the challenges faced by deaf teachers in emergency remote teaching at a public university, and to identify the educational practices adopted during this period. The research has a qualitative character, also addressing some aspects/quantitative data, and develops a case study. As a data collection instrument, an online questionnaire was used, with mixed questions (open and closed) translated into Libras. Seven deaf professors aged between 30 and 51 years old, working in higher education participated in the study. The collected data were analyzed and distributed into three axes of analysis, based



on the main topics covered in the questionnaire: Institution support and work relations; Challenges encountered during remote teaching; Strategies used to overcome challenges. The results indicate that the participants faced numerous challenges during the pandemic, not only imposed by linguistic differences, but also by social isolation, in which face-to-face interactions, so necessary for the deaf, became even more scarce, making the complex teaching. The unpreparedness to work remotely was imminent and added to the fact the difficulty in accessing training contents, which are normally developed for hearing teachers. Despite the challenges encountered, the teachers spared no effort to find teaching strategies that best suited their needs, in the quest to ensure the continuity of teaching. The study leads us to reflect on the quality of accessibility in virtual learning environments, and the level of access that deaf teachers have in terms of guidance and training by educational institutions.

**Keywords:** Remote Teaching; Libras; Deaf Teacher; University education; Special education.

## Introdução

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

Em 2002, a partir da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Já em 2005, com o Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), no capítulo II, Artigo 3, a Libras foi regulamentada como disciplina obrigatória nas instituições de ensino superior: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia [...]”.

Este Decreto é considerado uma grande conquista da comunidade surda; de acordo com Melo (2016), rompeu-se o paradigma de incapacidade imposto sobre as pessoas surdas, pois um dos focos do documento é a formação dos profissionais que irão ministrar Libras nas diferentes modalidades de Ensino, tendo a pessoa surda como protagonista deste segmento, tanto nos cursos de formação quanto para ministrar as aulas de Libras nas diferentes etapas de ensino, conforme prevê o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

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

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

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

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

Para que as políticas fossem cumpridas, o Ministério da Educação (MEC) criou cursos de graduação de licenciatura em Letras/Libras, com o objetivo de formar estes profissionais para o ensino de Libras. O Decreto enfatiza a pessoa surda como sendo prioridade para o preenchimento das vagas desses cursos, e também, para ministrar aulas como professor ou instrutor de Libras do Ensino Básico ao Ensino Superior.

O que possibilitou a entrada do professor surdo nas universidades foi o reconhecimento da sociedade perante a importância linguística e social da Libras, ocorrendo a ampliação do mercado de trabalho para sujeitos surdos. Porém, apesar da preferência de sua entrada ser defendida por lei, o professor surdo enfrenta em sua atuação obstáculos como: a barreira linguística, as dificuldades que se expressam pelas lacunas em sua formação, barreiras nas produções acadêmicas, dentre muitos outros desafios (KIST, 2020).

É relevante compreender o processo e a vida acadêmica do docente surdo; pesquisas apontam que por muitos anos o aluno surdo concluiu o ensino fundamental, mas raramente o ensino médio e o ensino universitário (GOMES, 2015). Com a trajetória das políticas nacionais, os poucos alunos que concluíam o ensino médio buscavam as instituições de Ensino Superior, mesmo com o fortalecimento do processo de inclusão dos surdos e sua reserva de vagas. De acordo com a pesquisa de Gomes (2015), poucos surdos ingressantes no Ensino Superior finalizaram a graduação, e esse número diminuiu significativamente quando se trata da docência para o ensino de Libras, o que resulta em um número quantitativamente insuficiente para fortalecer o ensino e disseminação da Libras nos espaços escolares e universitários.

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

raramente haverá mais de dois professores surdos na mesma instituição, dificultando a troca entre a própria cultura, e até mesmo com os outros professores ouvintes, já que esses dificilmente possuem fluência em Libras.

Filietaz e Oliveira (2018) apontam que não basta saber Libras para ser professor, enfatizam a necessidade de uma formação específica para esta atuação, sendo a qualificação profissional indispensável, já que esta possibilita ao docente acesso ao conhecimento teórico, metodológico e pedagógico. A formação pode contribuir para reflexão sobre sua prática, bem como para criar estratégias que possibilitem minimizar as barreiras comunicacionais instauradas nos ambientes universitários. Deste modo, possibilita-se um melhor ensino por parte do professor surdo e, conseqüentemente, do aprendizado dos alunos ouvintes. Para o ensino da Libras os professores surdos precisam criar estratégias de ensino para os estudantes surdos, como primeira língua e para os ouvintes, como segunda língua. Entretanto, na maioria das vezes, os professores surdos no ensino superior acabam se deparando com um público de alunos ouvintes muito maior. Ao planejar as aulas, os professores precisam pensar em que momentos farão uso dos intérpretes de Libras-principalmente no início das aulas, em que os alunos ainda não possuem muito conhecimento sobre a Libras, além de quais metodologias serão utilizadas ao decorrer do semestre. De acordo com Brito (2019, p. 59), “Os alunos devem aprender num contexto de relações dialógicas, estabelecido através de estratégias de conversação, de dramatização, etc., porque esta aprendizagem depende de treinamento na utilização da comunicação sinalizada”.

Se o ensino da Libras mostra-se complexo em situações cotidianas, no ano 2020, diante da pandemia de COVID-19 o ensino no formato remoto tornou-se um desafio ainda maior, pois as metodologias mais usadas para o uso da Libras como os diálogos, seminários, interações em sala de aula, visitas à instituições de ensino bilíngue, interações entre intérprete-professor, aluno-intérprete-professor, se tornaram impraticáveis, sendo necessário recorrer à novas práticas para descobrir ou modificar as formas de ensino.

Conforme se sabe, oficializou-se no mês de março de 2020, em todo o país, como uma estratégia de contenção da transmissão do novo Coronavírus (COVID-19) o fechamento de todas as escolas e universidades por tempo indeterminado. Dias depois o Ministério da Educação (MEC) autorizou pela portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que as aulas presenciais poderiam ser reestruturadas para modelos de ensino remoto em universidades e instituições privadas de Ensino Superior (BRASIL, 2020). Com isso, grandes mudanças sociais ocorreram, dentre elas a forma de ensino nas diferentes etapas educacionais. O mundo

teve de se adaptar ao ensino na modalidade remota, e professores tiveram que repensar metodologias de ensino, métodos de avaliação, formas de relacionar-se com alunos e colegas de trabalho, aderindo ao uso de tecnologias e permanecendo isolados socialmente (RÊGO *et al.*, 2021).

O ensino superior também foi afetado por tais transformações, mas não sem prejuízos para os docentes, tais como falta de formação para o ensino remoto, a busca por novas formas de interação junto aos alunos, além das dificuldades e desafios de trabalhar em *home office* (SILUS *et. al.*, 2020). Diante deste cenário, questiona-se como a pandemia afetou docentes surdos, que para além dos desafios já citados, depararam-se com a falta de acessibilidade e com as dificuldades de ensino da Libras, uma língua de modalidade visuo-gestual e que depende, portanto, de interações face-a-face. Com a instauração do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) - que se diferencia do Ensino à Distância (EAD) - foi necessário flexibilizar o ensino da Libras, que por ser uma língua de modalidade visuo-gestual, precisou sofrer algumas adaptações para acompanhar o novo cenário enfrentado e com um ensino mediado pelas tecnologias digitais (LOPES; BEZERRA. 2021).

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

Frente ao exposto, o objetivo desta pesquisa foi investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública, e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante este período.

### **Percurso Metodológico**

Estudar a problemática dos desafios enfrentados por docentes surdos no ensino superior implica uma análise geral dos fatores que os envolvem, considerando principalmente o novo contexto pandêmico, portanto, faz-se necessário realizar uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Embora traga alguns dados numéricos, o estudo não tem caráter quantitativo devido ao número de participantes, e também por priorizar discussões qualitativas sobre os achados.

As pesquisas exploratórias se diferenciam por proporcionar uma visão ampla do objeto de estudo, comumente utilizado para temas pouco explorados, envolve em seu processo o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de caso (GIL, 2008). Segundo o Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado por permitir um estudo profundo e exaustivo de determinado tema, e que vem sendo utilizado por muitos pesquisadores sociais a fim de contribuir com os seguintes propósitos. Para Yin (2005) este estudo se enquadra no tipo estudo de caso descritivo, visto que traça um perfil dos acontecimentos, descrevendo fatos que tenham sido pouco abordados em outros estudos e revelando fenômenos chave.

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Após a aprovação, foram enviados questionários para os docentes, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2021. Optou-se pela aplicação de um questionário virtual com docentes surdos atuantes em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

O questionário foi aplicado de maneira remota, por meio da ferramenta *Google Forms*. O questionário *online* contou com uma instrução geral e 26 questões mistas (abertas e fechadas). Cada questão foi escrita em português e traduzida para a Libras (em vídeos), ficando a cargo do professor participante escolher o melhor recurso para atender às suas necessidades. As respostas deveriam ser escritas. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser surdo; ser docente em uma instituição de Ensino Superior; atuar como docente há mais de três anos em uma instituição de ensino superior; estar atuando no sistema de ensino remoto; possuir internet; aceitar participar da pesquisa.

Para o recrutamento dos participantes foi realizado o seguinte procedimento: pesquisa/busca no site da Universidade a ser pesquisada, nos links dos Departamentos relacionados à temática pesquisada (área Libras; tradução e interpretação Libras; e Educação Especial, etc.), onde constavam os nomes dos docentes, às disciplinas ministradas e os contatos dos docentes (e-mail). A partir desse contato disponibilizado no site e páginas a ele

relacionadas, foi feito contato pessoal da pesquisadora com os docentes via e-mail, com apresentação da pesquisa a ser desenvolvida e seus critérios para seleção dos participantes, e posterior convite para participação na pesquisa. Todo o contato com os participantes foi feito virtualmente.

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

O período de coleta durou cerca de um mês, e sete docentes responderam às questões propostas. Suas respostas foram armazenadas na plataforma, onde apenas a pesquisadora tinha acesso. Os sete docentes entrevistados são surdos, atuam em uma mesma Universidade, porém em campus diferentes, há mais de três anos e atendem aos critérios de inclusão da pesquisa. O Quadro 1 apresenta dados relevantes sobre os participantes, identificados por suas iniciais:

**Quadro 1** - Caracterização dos participantes

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

			Libras; Orientação de TCC.	
R.	42	Masculino	Língua Brasileira de Sinais	Graduação em Matemática e Letras-Libras; Mestrado em Tradução; Doutorado e Linguística.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2022.

A partir desses dados foi possível identificar que 42,9 % dos entrevistados atuam na universidade de 3 a 5 anos; 14,2 % atuam entre 6 a 8 anos e 42,9% atuam de 9 ou mais anos.

Com base na metodologia apresentada, as análises de dados foram feitas de modo qualitativo, a partir das respostas dos participantes. Dessa forma, as interpretações buscaram atender aos objetivos propostos - considerando discussões quanto aos relatos dos docentes surdos na atuação pedagógica, amparadas em estudos sobre professores surdos (GOMES, 2015; KIST, 2020) e o modelo de ensino remoto (SILUS, et. al, 2020).

Os relatos dos profissionais foram agrupados em categorias, que se basearam nos três principais temas das perguntas abordadas no questionário aplicado, a saber: Apoio da instituição de ensino e as relações de trabalho; Desafios docentes na pandemia; Estratégias usadas para a superação dos obstáculos. Diante das respostas, foram agrupadas aquelas que se destacaram ou tiveram maior frequência, a partir de um processo de leitura e reflexão, com olhar voltado aos objetivos da pesquisa, e também permeadas pela teoria que a compôs.

Spink (2013) esclarece que as análises emergem por um processo de construção a partir dos objetivos do estudo e dos dados coletados; nem sempre é necessário predeterminar categorias. Afirma, ainda, que o processo de interpretação dos dados possibilita o aprofundamento das discussões, com base nos primeiros questionamentos, promovendo uma reflexão, o que culmina no desenvolvimento de uma análise de maneira qualitativa.

Foram recortados trechos relevantes das respostas dos participantes, e suas análises se darão por meio de discussão com embasamento nas leituras propostas neste estudo. Os trechos de respostas serão apresentados com letra em tamanho reduzido (11), entre aspas e em itálico. Algumas das respostas sofreram adaptações ortográficas realizadas pelas pesquisadoras, considerando que o português é a segunda língua dos docentes e por isso carregavam algumas marcas.

Os dados serão expostos de forma quantitativa quando relacionados às questões mais objetivas. Por se tratar de um número restrito de participantes não se pode fazer afirmações com embasamento quantitativo; todavia em algumas respostas mostra-se relevante quantificar dados e por esta razão traremos os números, visando compreender as relações entre estes e as respostas dos participantes quanto à temática proposta.



## Resultados e Discussão

### Apoio da instituição de ensino e as relações de trabalho

A suspensão das aulas presenciais fez com que a IES adotasse como estratégia o modelo de Ensino Remoto Emergencial - ERE, sendo este um modelo de ensino temporário, “migrando estudantes e professores para uma realidade *online*, transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07). Este modo de ensino se caracteriza pelo distanciamento entre professor e estudante, sendo mediado inteiramente pelas tecnologias por meio de plataformas digitais, sendo estas educacionais ou não. Salienta-se ainda que o ERE:

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

Quando questionados sobre as estratégias adotadas pela IES, os dados mostram que três avaliações foram de igual proporção: 28,6% dos docentes avaliaram como excelente as práticas adotadas; 28,6% avaliaram como bom; 28,6% como regular. Além disso, 14,2 % disseram não saber dizer. As opções “ruim” e “péssimo” não foram selecionadas pelos docentes.

De acordo com Gusso *et al.* (2020) para desenvolver um Ensino Remoto Emergencial não basta transpor a aula presencial para um modelo remoto, de forma improvisada, a gestão da IES deve conhecer a realidade de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como as condições de estudo de seus alunos e de trabalho de seus professores, além dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na IES. Para além disso, é preciso que a gestão reflita e identifique quais estratégias e suportes são cruciais para que o ERE promova um ensino mais justo e completo.

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

excelente; 3 (42,9%) professores avaliaram como bom; 2 (28,5%) professores avaliaram como regular; e 1 (14,3%) professor avaliou como ruim.

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

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

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

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

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

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

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

Por se tratar de um momento excepcional, e de característica emergencial, o apoio da IES na formação de seus docentes deve ser inerente e com o objetivo de capacitá-los para uso das TICS (Tecnologia de Informação e Comunicação) no Ensino Remoto Emergencial, sendo a falta desta formação uma das principais dificuldades listadas por professores na pesquisa de Araujo *et al.* (2020). Algumas formações podem ser realizadas, como: formas de utilizar as ferramentas digitais e as plataformas de ensino utilizadas pela IES (*Moodle, AVA, Google Classroom*), possibilidades de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, formas avaliativas, apoio técnico, emocional, e instrucional. Porém retrata-se neste estudo uma

comunidade específica, que são os professores surdos em um ambiente de ensino superior, e cabe a esta pesquisa fomentar a discussão de como foi realizada essa mediação pela IES.

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

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

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

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

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

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

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

ensino presencial, na fala dos professores surdos é perceptível que a interação entre colegas de profissão durante o ERE ficou ainda mais fragmentada, por motivos variados, como o acúmulo de trabalho, dificuldade na comunicação ou a falta de contato com as pessoas do próprio curso.

### **Desafios encontrados durante o ensino remoto**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Paralelamente, há uma ação inevitável que qualquer docente precisou adotar: a mudança em sua prática educacional pela inclusão das tecnologias como forma de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar as demais respostas, pode-se afirmar que o maior desafio dos docentes foi a fase de adaptação ocorrida pela mudança do ambiente de ensino-aprendizagem. Como garantir o acesso dos estudantes ouvintes ao conteúdo ministrado por docentes surdos? Os professores ficaram limitados quanto ao uso de sua língua, visto que esta necessita de maior interação face-a-face pelas características linguísticas e estruturais da Libras. Foi preciso

repensar metodologias, adaptar, e traçar novas estratégias que pudessem garantir aos alunos ouvintes um aprendizado significativo, não só no que se refere a Libras, mas também a todos os conteúdos que estão dentro do currículo. Inclusive, nem todos os participantes atuam apenas no ensino de Introdução a Libras, alguns atuam também em outras disciplinas teóricas como dispostas no Quadro 1, verifica-se essa preocupação na fala desta participante:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que se observa, portanto, é que houve muitos desafios postos nesta adaptação imposta pela pandemia de COVID-19; nenhum docente estava preparado para lidar com todas as mudanças necessárias para o ensino remoto. Todavia, a especificidade da surdez e do ensino da e por meio da Libras tornou este cenário ainda mais complexo. Enquanto os docentes ouvintes puderam buscar conteúdos formativos onde bem entendessem, os surdos se viram privados de muitas informações devido à falta de acessibilidade nos diversos

ambientes: cursos, palestras, plataformas de ensino etc. Soma-se a isto o isolamento social, tornando a interação face-a-face, tão necessária para os surdos, ainda mais escassa. Nota-se que embora os docentes tenham conseguido ministrar suas aulas, a avaliação “regular” parece remeter-se a uma falta de apoio da própria Universidade, em promover mais espaços de discussão e formação para docentes surdos, ficando a cargo deles a oferta de aulas de qualidade aos seus alunos.

### **Estratégias utilizadas para a superação dos desafios**

Neste eixo, busca-se identificar como os docentes superaram os desafios citados e quais foram as estratégias e recursos utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial. Nos relatos é possível identificar que alguns docentes passaram por frustrações com algumas plataformas e tiveram que procurar outras que se adequassem melhor às suas necessidades, é cabível inferir que as dificuldades no uso dessas plataformas podem se dar por diversos motivos, como a falta de habilidade para lidar com aquela ferramenta específica ou pela dificuldade em acessá-la por conta das divergências linguísticas.

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

Felizmente, com a demanda mundial da pandemia, muitos recursos tecnológicos foram disponibilizados, criados e aprimorados com a intenção de apoiar o ensino ao longo deste período turbulento, aumentando o leque de recursos tecnológicos. Com isso, os professores se esforçaram para explorar o maior número possível de ferramentas e plataformas na busca de aprimorar suas aulas e motivar seus discentes. Serão descritos, por quantidade de citação, as estratégias que mais foram utilizadas para as menos utilizadas pelos



participantes: aulas expositivas; vídeo-aula; aulas síncronas e assíncronas; atividades com vídeos em Libras; atividades individuais ou em duplas; seminários; dinâmicas durante as aulas.

Ressaltamos aqui, pela menor quantidade de citação acima, o papel das dinâmicas e atividades em duplas/grupos durante as aulas. Uma estratégia tão necessária e presente quando do ensino presencial acabou se tornando a ferramenta menos utilizada no ensino remoto. Isso demonstra que, apesar dos cursos de formação, das adaptações, do esforço coletivo por aulas mais adequadas, algumas formas de ensino usadas no presencial são insubstituíveis, e, pode-se inferir que devem fazer muita falta aos alunos para colocar em prática os conhecimentos adquiridos em Libras junto aos seus colegas.

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

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

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

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

Além dos recursos tecnológicos, os docentes surdos foram questionados sobre outros suportes utilizados, no caso, refere-se aos recursos humanos. A presença do intérprete de Libras é indispensável para favorecer a interação entre o professor surdo e alunos ouvintes. Todos os participantes afirmaram contar com a presença de intérpretes, principalmente em turmas iniciantes nas quais os alunos estão começando a aprender Libras, e para conteúdos mais teóricos das disciplinas; assim, juntos, os profissionais garantem acesso completo ao

conteúdo. Outro fator positivo encontrado na pesquisa é a parceria existente entre os professores e os intérpretes da Universidade, os participantes reconhecem a importância dos intérpretes em suas aulas e elogiam a disposição que possuem para atender as demandas dos docentes surdos:

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

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

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

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo central investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública, e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante este período. Os dados apontaram para três aspectos fundamentais neste contexto: o apoio das instituições e as relações de trabalho, os desafios encontrados e as estratégias para superação dos mesmos.

Os relatos dos docentes indicaram uma avaliação positiva das estratégias adotadas pela IES, todavia a formação para atuação remota tornou-se um problema, visto que a acessibilidade em Libras nem sempre estava presente nos materiais formativos disponibilizados, deixando os docentes surdos à margem de orientações tão necessárias .

Quanto aos desafios, embora fossem mais relacionados às plataformas virtuais, nota-se que para o ensino de/em Libras os empecilhos são ainda maiores, visto que nem todas as plataformas são compatíveis com a comunicação visuo-gestual, acarretando em limitações de ensino e interação junto aos alunos.

A respeito das estratégias para superação dos desafios, os docentes tiveram que lançar mãos de novas formas de ensino que não considerassem a interação face-a-face, abrindo mão de dinâmicas e ações mais interativas e optando por atividades assíncronas, que contassem com a possibilidade de produção de vídeos, em virtude das limitações impostas pela internet e pelas plataformas virtuais.

Diante do exposto, conclui-se que o ensino remoto trouxe alguns prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem, entretanto os docentes se mostraram muito disponíveis para abraçar as novas formas de ensino, apesar das dificuldades geradas pela ausência da Libras nas formações ofertadas pela IES.

O aspecto mais grave identificado pelo estudo diz respeito ao quanto à Universidade ainda não está acessível para o professor surdo. Apesar da quantidade de docentes presentes na Universidade, o que possibilitou troca de informações e circulação da língua e da cultura entre eles (conforme apontaram algumas pesquisas trazidas neste estudo), e também do tempo em que atuam na Universidade, a Libras ainda figura como um acessório na comunidade acadêmica – fato que precisa de um olhar mais atento com urgência. Os docentes surdos têm direito de acessibilidade às ações que ocorrem no ambiente acadêmico e para isso é necessário que a Libras esteja presente de forma efetiva, e não apenas restrita às disciplinas e cursos específicos que tratam sobre ela. Esperamos que esta pesquisa traga luz à questão da acessibilidade nas Universidades e que medidas sejam tomadas no sentido de garantir uma participação da comunidade surda neste espaço, tais como: a oferta de materiais informativos e formação continuada acessíveis em Libras e maior investimento em plataformas virtuais, que considerem a especificidade dos surdos e possibilitem maior interatividade por meio de recursos visuais.

## Referências

- ALBRES, N. de A. *Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2924/5702.pdf?sequence=1>.
- ARAUJO, R. M de. et al. COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Ensino Superior no Brasil Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*, v. 28, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>. Acesso em 13 mar. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 25 mai. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Portaria nº343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 17 abr. 2021.

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

CLEMENTINO, A; SOUZA, C. C. M; HITO, S. C. Planejamento didático no ensino remoto: ênfase nas estratégias pedagógicas e o relato de experiência de uma instituição de ensino superior. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.8, p. 78904-78917, aug. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34182/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

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

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

GUSSO, H. L., ARCHER, A. B., LUIZ, F. B., SAHÃO, F. T., LUCA, G. G. D., HENKLAIN, M. H. O., PANOSSO, M. G., KIENEN, N., BELTRAMELLO, O., GONÇALVES, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 07 jun. 2021.

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

LOPES, M. da S. BEZERRA, J. E. M. Ensino de Libras Como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia. *Grau Zero- Revista de Crítica Cultural*, Bahia, v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/12415>. Acesso em: 05 dez. 2021.

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

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em 03 mar. 2021.

MULLER, C. R. *Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação,

Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6884>.

PEREIRA, H. da S. *et al.* Formação docente: o contexto de pandemia COVID-19 e a atuação docente universitária no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 13, out. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20800>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RÊGO, K. K. A; ONOFRE, E. G; ARAÚJO, N. F. M; NASCIMENTO, J. F. do. Educação em formato remoto: estratégias de ensino utilizadas por professores surdos da UEPB. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57457>. Acesso em 20 jan. 2022.

SILUS, A. FONSECA, A. L. de C. JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc Em Revista*, 16(2), e5336, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

Yin, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2nd ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.