

# FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDEZ DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Ana Paula Araujo Clementino (FACES/UFU)

ana.clementino@ufu.br

Orientadora: Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (ICHPO/UFU)

cidasatto@ufu.br

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar se houve e quais foram as adaptações curriculares para atender aos(as) estudantes surdos(as) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia da covid-19, nos *campi* Pontal e Santa Mônica. A pesquisa teve abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório com levantamento bibliográfico. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado *online*, obtendo-se a resposta de um coordenador, 19 docentes e cinco intérpretes de Libras que atuaram no ensino remoto, no período entre o segundo semestre de 2020 e 2021. Os resultados apontam que a inclusão no ensino superior desafia as estruturas curriculares a repensar os objetivos, como métodos de ensino, a organização das disciplinas, os recursos e as formas de avaliação. Conclui-se que foram organizados recursos visuais por parte de alguns/algumas professores(as) do curso de Ciências Contábeis nos dois *campi* para adaptar as metodologias de ensino, como inserção de gráficos, imagens, figuras, videoaulas com legendas, a fim de incluir as estudantes surdas no contexto das aulas remotas. Porém, esse empenho foi dificultado pelas próprias barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas ainda presentes no interior do próprio processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

**Palavras-chave:** Adaptação Curricular. Ciências Contábeis. Ensino Superior. Inclusão. Surdez.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre o ensino de estudantes com deficiência durante a pandemia de covid-19, que acarretou mudanças no contexto educacional como o formato das aulas, de presenciais para *online*. No caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, suspendeu as atividades acadêmicas presenciais no dia 17 de março de 2020 (UFU, 2020a), que foram retomadas, de forma remota, com a aprovação da Resolução nº 7/2020 no dia 17 de julho de 2020 (UFU, 2020b). Nesse sentido, a suspensão de atividades presenciais escolares, medida entendida mundialmente como a melhor estratégia para a prevenção da contaminação do Coronavírus, levou os(as) docentes a terem que lidar com plataformas e tecnologias digitais para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto trouxe novos desafios à docência universitária que potencializou as desigualdades escolares, especificamente em relação aos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial), pois a dificuldade que já existia para esse alunado no ensino presencial aumentou pelas limitações advindas das aulas *online*. A pandemia pegou a todos os setores da sociedade de surpresa e, com as universidades não foi diferente, pois demorou um certo tempo para colocarem as estratégias e recursos didático-pedagógicos em prática de modo a

atender às especificidades dos(as) discentes, como as tecnologias assistivas<sup>1</sup> (TA), destinadas ao público anteriormente citado, especificamente pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) reconhece que a modalidade de ensino remoto adiciona novos desafios aos(as) estudantes com deficiência, cujos obstáculos vão desde a falta ou a precariedade do acesso à internet em seu lar à dificuldade com o manuseio das tecnologias escolhidas na metodologia do(a) professor(a) que, por serem de alta complexidade, acabam não sendo eficientes para todos(as) os(as) estudantes.

Em relação ao ensino superior, é preciso destacar que o quantitativo de estudantes com deficiência aumentou na última década antes da pandemia. De acordo com os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), constatou-se que o número de matrículas de alunos(as) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, entre os anos de 2009 e 2019, teve um aumento significativo de 0,22%. Em 2019, havia um total de 59.001 discentes matriculados(as) nos cursos de graduação do Brasil, caracterizados(as) como público-alvo da educação especial. Desses, 2.758 são surdos(as), cursando graduação presencial e a distância, de acordo com a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior. (INEP, 2020)

Pelos dados apresentados, verifica-se a relevância de tratar sobre os currículos nas universidades, pois é preciso analisar e repensar a estrutura dos cursos, as disciplinas e as estratégias de ensino de modo que atendam a todos os(as) estudantes, independentemente de suas especificidades. Segundo Sacristán (2013, p. 17), “o currículo significa [...] o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação devem cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores [...] e aos estudantes [...]”. Percebe-se que esse componente escolar tem significativa importância no percurso da vida acadêmica do(a) estudante, uma vez que ele fundamenta o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se pelos conteúdos selecionados, dentre outros elementos.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como enfoque as adaptações curriculares realizadas nos cursos de graduação de Ciências Contábeis durante a pandemia. De acordo com Glat e Oliveira (2004, p. 8), adaptação curricular se constitui pelas “[...] modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento.” Dessa forma, é essencial (re)criar estratégias, recursos e metodologias nos cursos de graduação de qualquer área para incluir e atender às necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes com deficiência ou outra característica que requeira esse tipo de suporte.

O tema da pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e contribuir para os debates em relação à inclusão de estudantes surdos(as) no ensino superior, bem como para o processo de ensino e aprendizagem desse público nos cursos de Ciências Contábeis nos *campi* Pontal e Santa Mônica. Quanto ao interesse em pesquisar a temática no referido curso do Campus Pontal se deve porque foi o primeiro a receber uma estudante surda. Em relação ao *campus* Santa Mônica, também há graduação na área e uma estudante surda matriculada.

---

<sup>1</sup> “No campo educacional, a Tecnologia Assistiva (TA) pode ser compreendida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba recursos, estratégias, produtos, serviços e metodologias que têm como objetivo promover e favorecer a participação dos estudantes com alguma deficiência nas diversas atividades escolares, visando a atender os objetivos educacionais comuns e desenvolver nesses estudantes suas potencialidades, autonomia e independência.” (CAT, Ata da Reunião VII, SDH/PR, 2007).

A escolha pelo tema é motivada também pela minha atuação como estagiária na Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae), da Universidade Federal de Uberlândia, *campus* Pontal, durante dois anos, de outubro de 2019 a setembro de 2021. A Depae visa garantir a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por meio de ações voltadas à educação inclusiva (UFU, 2022). Por isso, entendo que este trabalho pode contribuir para as pesquisas existentes, considerando-se a análise dos recursos didático-pedagógicos, estratégias e metodologias utilizados pelos(as) coordenadores(as) dos dois cursos de Ciências Contábeis, docentes e intérpretes de Libras, participantes deste estudo.

Com base no exposto, faz-se necessária a investigação sobre essas questões no ensino superior, tendo como problemática de pesquisa: Quais foram as adaptações curriculares promovidas para atender os(as) estudantes surdos(as) dos cursos de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia da covid-19 entre o segundo semestre de 2020 e ao longo de 2021?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar se houve e quais foram as adaptações curriculares para atender aos(as) estudantes surdos(as) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia de covid-19, nos *campi* Pontal e Santa Mônica. Os objetivos específicos foram: (i) analisar o conhecimento que os(as) coordenadores(as), docentes e intérpretes de Libras têm em relação à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas; (ii) detectar os recursos didático-pedagógicos, estratégias e metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) para o atendimento das estudantes surdas nos dois cursos de Ciências Contábeis durante a pandemia da covid-19; e (iii) identificar quais as dificuldades apresentadas pelos(as) docentes dos cursos de Ciências Contábeis no ensino dos conteúdos acadêmicos para os(as) estudantes surdos(as).

Ressalta-se a importância desta pesquisa para que os(as) docentes do ensino superior de modo geral; e, especificamente, aqueles(as) que atuam em cursos de graduação que têm estudantes com deficiência ou outra especificidade, possam incentivar a produção de recursos didáticos, bem como a criação de grupos de estudo ou comissões inter e transdisciplinares, com o objetivo de apoiar e fundamentar a prática docente, propondo formas de facilitar e direcionar as ações dos(as) professores(as) destinadas à educação inclusiva.

Em sua pesquisa, Cavalcante *et al.* (2020) esclarecem que o ensino remoto não possibilitou condições de aprendizado conforme a legislação brasileira sobre inclusão assegura. O que é difícil no ensino presencial, foi mais difícil ainda durante a pandemia, uma vez que foi necessário promover adaptações para atender às especificidades do público-alvo da educação especial.

Para tratar sobre o tema desta pesquisa, o presente artigo foi estruturado em cinco seções: A primeira é composta pela introdução; a segunda seção abrange a fundamentação teórica, considerando-se o contexto histórico da educação inclusiva no ensino superior brasileiro, bem com o contexto histórico e legal da educação do(a) surdo(a) no Brasil; o conceito de adaptações curriculares e a relevância para a acessibilidade e estudos correlatos, apresentando reflexões sobre o processo de inclusão de pessoas surdas no ensino superior e, especificamente, no curso de Ciências Contábeis. Na terceira seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos; na quarta, a análise e a discussão das informações obtidas; e, ao final, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A educação dos surdos no Brasil: contexto histórico e legal**

A educação dos surdos no Brasil foi determinada por uma história de conquistas e batalhas que marcaram o movimento surdo no Brasil e no mundo. Conforme Silva (2017, p. 23), “durante muito tempo, os surdos foram estigmatizados pela sociedade e classificados como loucos, doentes e até mesmo como pessoas castigadas pelos deuses e muitas vezes maltratados e descartados pela comunidade ouvinte.” Nesse período, a religião, como força cultural, apresentou o homem como imagem e semelhança de Deus e, por meio dessa ideia de perfeição, definiu as pessoas com deficiência como incapazes.

No Brasil, em 1857, o Instituto Imperial de Surdos Mudos foi fundado com apoio do Imperador Dom Pedro II para promover a filosofia e a difusão da língua de sinais com influência francesa. Conforme os autores Perlin e Strobel (2006), o educador Edward Hernest (1822-1882), ajudou a França a institucionalizar a língua de sinais como instrumento de ensino. Além disso, contribuiu para muitos(as) surdos(as) aprenderem o francês como sua segunda língua, com vistas a comunicarem suas vivências e serem reconhecidos(as) pela sociedade. Porém, de acordo com Stumpf (2006), o uso da língua de sinais na educação do(a) surdo(a) foi atacado, pois o oralismo era defendido como sendo a melhor forma de ensinar. Essa defesa da língua oral causou atrasos ao desenvolvimento, aprendizagem e relações sociais das pessoas surdas.

Em relação à história internacional dos(as) surdos(as), o Congresso de Milão foi a primeira conferência internacional com educadores dessas pessoas. “Mais de 160 educadores e especialistas reuniram-se entre 6 e 11 de setembro de 1880 para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. Esse grupo de pessoas era composto, em sua maioria, de ouvintes” (UFSC, 2019). Era uma época em que se acreditava na superioridade da língua falada, considerando as línguas gestuais um retrocesso na evolução da linguagem (UFSC, 2019)

Os impactos do Congresso de Milão foram terríveis para a comunidade surda em todo o mundo. Estima-se que, já na primeira década após sua realização, o ensino das línguas de sinais foi quase completamente erradicado das escolas. Privadas de sua língua, crianças surdas no mundo inteiro concluíam sua escolarização com qualificações e comunicação inferiores. Apenas 100 anos depois iniciou-se o processo de rejeição das resoluções do Congresso de Milão e a reestruturação da educação das pessoas surdas. Somente em julho de 2010, no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos (sediado em Vancouver, Canadá) houve uma votação formal e todas as oito resoluções do Congresso de Milão foram rejeitadas (LIMA, 2021).

De acordo com Skliar (1997), a educação do(a) surdo(a) foi prejudicada mundialmente, porque, por muito tempo, a língua de sinais foi negligenciada, não sendo utilizada livremente, causando dificuldade cognitiva para esse público. A filosofia educacional baseada no oralismo teve (e tem) consequências para a aprendizagem, como evidenciam estudos que mostram o desempenho acadêmico de discentes surdos(as) (GÓES; ANDRADE, 1994). Pode-se observar que muitos(as) têm dificuldade de aprendizagem, pois a maioria das pessoas se comunica oralmente.

Nesse sentido, a educação bilíngue é uma proposta de ensino que pressupõe o acesso a duas línguas em ambiente escolar, levando em consideração a de sinais como natural e decorrente da língua escrita. O Bilinguismo, como proposta de acessibilidade para a educação da pessoa surda, deve ser entendido como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2012, p. 28 *apud* FERNANDES, 2012, p. 28).

Ressalta-se a importância de entender que há diferença entre pessoa com deficiência auditiva e surdez. Segundo Honora (2015), a deficiência auditiva causa dificuldades de ouvir, mas não impede a pessoa de entender o que está sendo dito. O Decreto Federal nº 3.298/1999,

no Art. 4º, inciso II, apresenta o que é deficiência auditiva, definida como “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, p.1).

De acordo com o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é reconhecida como a segunda língua (BRASIL, 2002). No artigo 2º, a pessoa surda “é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005, p. 1).

Portanto, surdez e deficiência auditiva não são sinônimas, elas se diferenciam pelas características biológicas e socioculturais, tendo em vista o modo de ouvir, de falar e de aprender; enfim, de se relacionar com as outras pessoas e com o seu entorno. Entende-se que o(a) discente com surdez se desenvolve, aprende e interage socialmente por meio da Libras.

A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, é uma das conquistas adquiridas pela comunidade surda que durante anos lutou pelo reconhecimento de sua língua natural. Esse fato teve como consequência o reconhecimento da Libras como uma língua, sendo esta responsável pela comunicação entre os(as) surdos(as). No artigo 1.º, parágrafo único, a Libras é “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

A supracitada lei se constitui como

[...] uma alentadora novidade: reconhece a LIBRAS como uma língua nativa, portanto brasileira, e não estrangeira, ao admitir ser uma língua de comunidades de pessoas surdas brasileiras, uma ação politicamente marcada, embora focada na perspectiva linguística. Portanto, se o Estado mantém o português como língua oficial, por outro lado, admite a existência de outra língua nativa e de cidadãos brasileiros – que não são imigrantes nem pertencentes a nações indígenas. (SOUZA, 2007, p. 157).

Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garante o direito do(a) estudante surdo(a) a uma educação bilíngue nas escolas públicas e privadas até o ensino superior. O Art.14, inciso II, destaca que se deve “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos” (BRASIL, 2005). O mesmo decreto aponta que a instituição de ensino deve garantir o apoio do uso da Libras, bem como sua inclusão como componente curricular nos programas de formação docente. Observa-se a importância da formação continuada do(a) docente para promover a inclusão, incentivando a investigação dos problemas que compõem a educação especial, visando oferecer melhores soluções, teoricamente fundamentadas e contextualizadas. (BRASIL, 2005)

Porém, durante a trajetória acadêmica do(a) estudante surdo(a) na universidade, mesmo que lhe seja assegurado o uso da Libras, a língua portuguesa é mais utilizada na maioria das vezes (STOLZ, 2019). Assim, destaca-se uma preocupação em relação ao ensino e à aprendizagem da pessoa surda, pois a legislação assegura o direito do(a) estudante surdo(a) a um intérprete no ensino superior, como também à adaptação curricular específica. Contudo, a aprendizagem dos componentes curriculares pode ser mais difícil do que o esperado nesse nível de ensino (UECKER; BUENO; FIORIN, 2018).

Em estudo realizado por Carmo, Miranda e Bifi (2011), para determinar quais práticas são implementadas em instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de São Paulo, os(as) autores(as) verificaram que ainda existem muitos problemas e limitações no âmbito da educação inclusiva.

## **2.2 Adaptações curriculares: conceito e relevância para a acessibilidade**

As adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades de discentes com deficiência, ou que apresentem dificuldades na apropriação do conhecimento escolar, contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Todavia, existem dúvidas quanto à natureza dessas adaptações e seus respectivos desdobramentos para os(as) estudantes público-alvo da educação especial.

A adaptação curricular, segundo Floriani e Fernandes (2008), remete ao sentido mais amplo, que envolve ajuste em métodos, organização curricular, objetivos e técnicas pensadas para atender às especificidades dos(as) estudantes. Já a flexibilização diz respeito ao sentido mais simples, de adequações em instrumentos utilizados para o ensino de conteúdos básicos, mais relacionados com a prática da sala de aula. Para Leite (2008, p.24), essas flexibilizações “envolvem adaptações na maneira como os conteúdos são abordados”, em como se pode fazer uso de materiais concretos, nas diferentes formas de abordar os conteúdos, além do uso de jogos como recursos pedagógicos. Nas palavras de Carvalho (2009, p. 67), a flexibilidade colabora para “remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas”. Já as adaptações curriculares englobam possibilidades de modificar objetivos e sequência de conteúdos (CARVALHO, 2009).

De acordo com a Constituição Federal, nos artigos 208 e 227 (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), constata-se a proposta de criação de programas de prevenção e atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência (deficiência física, sensorial ou intelectual), da educação básica ao ensino superior. Para elas, deve-se garantir adaptação curricular, metodologias, estratégias e recursos educacionais durante toda a trajetória acadêmica com qualidade, garantido acesso, permanência e aprendizagem. Nessa perspectiva, as mudanças curriculares podem ajudar os(as) estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da cidadania e humanização.

Contudo, mesmo tendo a obrigatoriedade legal, as ações não podem priorizar apenas a adaptação do espaço físico, pois isso não garantirá a redução da exclusão do alunado com deficiência no ensino superior, pois há que se considerar outras demandas educacionais, bem como investimentos e ações governamentais. Para que as eliminações dos obstáculos ocorram, é preciso retirar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (SASSAKI, 2009). Sem a garantia de diferentes níveis de acesso na Universidade, os(as) estudantes público-alvo da educação especial não conseguem aprender e nem concluir sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, acessibilidade é possibilitar o compartilhamento dos lugares, serviços, produtos ou informações com autonomia, eliminando as barreiras da vida cotidiana da pessoa com deficiência, propiciando a oportunidade de acesso igualitário e inclusivo. De acordo com o artigo 53 da Lei nº 13.146/2015, “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015, p. 29). Segundo Sasaki (2006, p. 2), “a acessibilidade é o direito de ir e vir de cada cidadão somado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e/ou produto. É despertar uma consciência social.”

Com base no mesmo autor, é necessário pensar nas seis dimensões da acessibilidade:

- Arquitetônica (sem barreiras físicas);
- Comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas);
- Metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.);
- Instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.);

- Programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.);
- Atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1-2).

Para garantir as condições de acessibilidade, é imprescindível que o Estado crie mecanismos para o ingresso dos(as) estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento no ensino superior. Em relação àqueles(as) com deficiência auditiva ou surdez, é imprescindível o uso da Libras, reconhecendo-a como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas, de modo a assegurar a acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal (BRASIL, 2005). O capítulo VI do decreto 5.626/2005 dispõe que

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, p. 6).

Para fomentar ações que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência auditiva ou surdez na universidade é muito importante utilizar recursos ou estratégias de acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal. De acordo com o que já foi citado, a pessoa com surdez compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais com a língua de sinais (BRASIL, 2005). Por isso, a comunicação é o veículo mais significativo na inclusão dos(as) surdos(as) no âmbito tecnológico e educacional, pois é fator essencial nas relações interpessoais (BRASIL, 2007).

Também, no que se refere à acessibilidade metodológica, instrumental e atitudinal, existem muitos desafios a serem travados pelos(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) no ensino superior, dentre outros, e pelos(as) docentes. Muitas vezes, estes(as) não conhecem as dificuldades específicas de cada estudante com deficiência, não sabendo como criar estratégias, utilizar recursos e ferramentas necessárias para auxiliar o processo de aprendizagem.

Em relação à dimensão atitudinal, de acordo com Lopes (2017, p. 12), “É preciso atentar para eliminar as barreiras atitudinais em relação aos diferentes da idealização social de homogeneidade, pois, corre-se o risco de querer naturalizar a homogeneidade que é uma construção social, e não algo natural”. Ressalta-se que devem ser respeitadas as diferenças de cada estudante com deficiência, pois cada um(a) tem as suas potencialidades, assim como dificuldades, histórias de vida e maneiras diferentes de aprender que, muitas vezes, não são semelhantes a outros(as) estudantes com as mesmas características ou àqueles(as) que são ouvintes. Por isso, os(as) docentes precisam se atentar a essas particularidades e buscar soluções, pois é necessário que considerem a diversidade humana.

A importância de utilizar a adaptação curricular se dá porque ela “é uma ferramenta que pode contribuir para que os professores consigam conduzir melhor salas de aulas com vistas à inclusão real de todos e à democratização dos saberes acumulados pela humanidade” (LOPES, 2017, p. 4). Nesse sentido, para Heredero (2010, p. 197), a construção da educação inclusiva requer “mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas

metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos”. Destaque-se novamente que, sem a mudança no processo de ensino-aprendizagem para a construção de uma educação inclusiva, não há como auxiliar o alunado com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

No que se refere à formação para a educação das pessoas surdas, o Decreto n.º 5.626/2005 garante a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e no curso de fonoaudiologia. Ainda, assevera a presença de intérpretes nos espaços educacionais onde há surdos(as), o que possibilita a garantia legal de acesso, permanência e aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) no ensino superior, com direito à correção de provas escritas e adaptação de acordo com as especificidades (BRASIL, 2005).

Considerando a pesquisa feita por Guarinello *et al.* (2008), não basta colocar o(a) estudante surdo(a) em uma turma de ouvintes pois, na maioria das vezes, a presença do(a) intérprete de Libras não garante a inclusão daquele(a). É necessário que ele(a) participe efetivamente das atividades propostas, tendo garantias de que seu(sua) intérprete tenha uma formação de qualidade e uma boa relação de trabalho com o(a) professor(a). A pesquisa realizada por Guarinello *et al.* (2008) demonstrou que essa educação ainda é um desafio, pois apenas alguns/algumas dos(as) discentes surdos(as) puderam contar com o(a) intérprete de Libras na sala de aula durante a sua trajetória acadêmica. Destaca-se a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, pois a falta de um(a) profissional qualificado(a), que faça a mediação comunicacional, pode causar prejuízo ao percurso acadêmico e ter risco de os(as) estudantes desistirem dos estudos.

De acordo com Santos (2009), o número de pesquisadores(as) na área da docência universitária está crescendo cada vez mais, inclusive na área da educação inclusiva. No entanto, nem sempre se reflete na prática docente, pois muitos(as) professores(as) têm dificuldades de trabalhar com os(as) estudantes com deficiência, pois desconhecem suas singularidades. Diante disso, se não há uma educação que possa atender às especificidades linguísticas do(a) surdo(a) no ensino superior, tratando da aprendizagem da língua associada ao uso social, mesmo alfabetizado(a), ele(a) terá dificuldade em alcançar o domínio da língua portuguesa. Ainda se destaca que muitos(as) estudantes surdos(as) não têm acesso a um ensino básico que contribua para a sua efetiva aprendizagem.

Os(As) docentes são responsáveis pela adaptação curricular, metodologias, estratégias, recursos pedagógicos, avaliações que constituem a didática dentro da sala de aula. Para Santos (2009, p. 18), “no agir pedagógico, [...] a reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação”. Identifica-se então, que é necessário que o(a) professor(a) utilize estratégias e recursos-pedagógicos para adaptar o currículo de acordo com a necessidade do(a) educando(a) com deficiência, ou com outra necessidade educacional específica, analisando constantemente sua prática.

Nesse sentido, para que o(a) estudante com deficiência auditiva ou surdez possa se desenvolver integralmente em ambiente inclusivo é importante utilizar recursos para atender às suas particularidades comunicacionais como:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;

- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (ARANHA, 2003, p. 45)

Em consideração às necessidades do(a) estudante surdo(a), é necessário que os(as) docentes procurem incluir tecnologias e, principalmente, metodologias com linguagem visual e não só a presença do(a) intérprete de Libras. Segundo Filatro (2018, p. 47), “a linguagem visual ancora-se principalmente na imagem. Cores, linhas, volumes e formas exercem uma força de atração imediata porque apelam para as emoções”. Ressalta-se a importância de utilizar imagens, desenhos, fotografias, gráficos, esquemas, entre outros, ou seja, a linguagem visual para auxiliar o aprendizado, de acordo com o conteúdo (BOCHERNITSAN, 2021), favorecendo o processo de inclusão. Correia e Neves (2019, p. 10) relatam que “a experiência visual do surdo se apresenta como elemento preponderante para o seu aprendizado. Neste sentido, os docentes devem se apropriar dessa ferramenta pedagógica”.

Miranda (2016, p. 193) afirma que: “Tratar de livros digitais bilíngues e/ou outras ferramentas computacionais bilíngues pressupõe a tradução de texto escrito para texto sinalizado, isto é, tradução da língua portuguesa escrita para a língua de sinais filmada (registrada através de câmeras de vídeo)”. Pode-se observar que existem ferramentas para adaptação do texto para a língua de sinais, pois esta última é a língua utilizada pelo(a) surdo(a) em sua cultura.

O cenário pandêmico potencializou o uso de tecnologias digitais para que os(as) discentes pudessem assistir às aulas e, por conseguinte, entrar em contato com o conteúdo das disciplinas. Além disso, “a enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas dentro do Brasil é, por si só, um grande desafio à educação mesmo em períodos não emergenciais” (AMARAL 2020, p. 13). Dessa forma, os(as) estudantes com deficiência, dentre outros, da educação básica ao ensino superior, foram mais desafiados(as) com os estudos *online*, compreendendo-se a necessidade dos(as) docentes e coordenadores(as) refletirem sobre a (re)organização de avaliações, recursos e estratégias didático-metodológicas para atender esse alunado em sala de aula.

Nessa conjuntura, foi preciso “[...] uma revisão e adequação ao atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de múltiplos formatos que garantam a aprendizagens significativa dos educandos” (AMARAL, 2020, p.14). Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse foi necessária a utilização de tecnologias digitais que proporcionassem a inclusão de todos(as) os(as) discentes, independente de suas especificidades.

### 2.3 Estudos Correlatos

Tendo em vista o tema desta pesquisa, foi realizada uma busca de artigos nacionais, trabalhos de conclusão do curso (TCC), dissertações de mestrado em periódicos nas plataformas *Google Acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), dentre outras, considerando-se as seguintes palavras-chave: “inclusão no ensino superior”, “adaptações curriculares”, “educação em tempo de pandemia”, “surdez”, “acessibilidade comunicacional” “ciências contábeis” e “ensino remoto”.

A partir dos resultados selecionaram-se três trabalhos. Em seu estudo, Freire, Paiva e Fortes (2020) realizaram um mapeamento das tecnologias e outros recursos disponíveis para auxiliar o ensino remoto durante a pandemia de covid-19 nas Instituições de Ensino Superior federais e estaduais brasileiras sobre a perspectiva de acessibilidade digital. Diante disso, levantaram os dados da infraestrutura dos equipamentos e das pessoas que deram apoio à realização das atividades com os(as) estudantes com deficiência e afirmaram que houve um

grande avanço nas instituições de ensino superior públicas do Brasil. Alertaram que a maioria das instituições precisa investir em adaptações e melhorias no uso de recursos educacionais digitais.

Em outra pesquisa, Marcelino e Acosta (2021) tinham como objetivo descrever como a didática visual pode contribuir para o ensino da contabilidade básica para os(as) estudantes universitários(as) com surdez no ensino superior. O autor e a autora analisaram que é essencial “avançar na pedagogia Surda [visual]<sup>2</sup> e no desenvolvimento de adaptações comunicativas do vocabulário pedagógico básico da contabilidade em Libras.” (MARCELINO; ACOSTA, 2021, p.136).

Bereta e Geller (2021) buscaram refletir sobre a importância da adaptação curricular no ensino de ciências. O estudo revelou que, na perspectiva da educação inclusiva, este é um recurso importante para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos do(a) estudante. Em relação aos(às) professores(as), precisam buscar alternativas como cursos de educação continuada, por exemplo, para aperfeiçoarem-se melhor sobre a temática de modo que possibilitem ajustes dos conteúdos do currículo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem por objetivo geral identificar se há e quais foram as adaptações curriculares para atender aos(às) estudantes surdos(as) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia da covid-19, nos *campi* Pontal e Santa Mônica. Em 2022, de acordo com o *site* da Faculdade de Ciências Contábeis – FACIC/UFU, havia 32 docentes, entre efetivos(as) e substitutos(as) (PORTAL FACIC, 2022). Em relação ao curso de Ciências Contábeis do *campus* Pontal, de acordo com o *site* da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social – FACES/UFU, no mesmo ano, seu corpo docente era formado por 12 professores(as) (efetivos(as) e substitutos(as)) (PORTAL FACES, 2022).

Para atender ao objetivo deste trabalho foi realizada uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa. Ela é quantitativa porque foi feito um levantamento sobre quais adaptações curriculares foram realizadas, verificando a quantidade de recursos, metodologias e estratégias utilizadas pelos(as) docentes. Em relação à abordagem qualitativa, esta ocorreu pela análise dos dados com base no entrecruzamento das informações obtidas junto aos(às) respondentes e do referencial teórico. No que se refere ao objetivo de pesquisa, ela se constitui também por ser exploratória. Para Oliveira Júnior (2017, p. 6), esse tipo de pesquisa “Concentra-se em esclarecer/explorar o campo de conhecimento abordado na pesquisa”. Nessa perspectiva, buscou-se aprofundar sobre o assunto estudado, tendo em vista a relevância do que foi realizado pedagogicamente pelos(as) docentes com as estudantes surdas.

Como estagiária da Depae/*campus* Pontal, identifiquei a existência de uma estudante surda no curso de Ciências Contábeis em Ituiutaba, e outra em Uberlândia, no *campus* Santa Mônica. Posteriormente, os questionários estruturados foram elaborados pela pesquisadora com a supervisão da orientadora, com perguntas mistas de múltipla escolha e abertas, por meio da plataforma *Google Forms* de forma *online*. Após a elaboração, os instrumentos foram submetidos ao processo de validação externa, com o objetivo de identificar a clareza, objetividade do texto e possíveis falhas na linguagem. Após os devidos ajustes, o questionário foi enviado para os(as) sujeitos(as) da pesquisa, de acordo com a função/cargo que cada um(a) ocupava: coordenadores(as) dos cursos de Ciências Contábeis dos *campi* Santa Mônica e Pontal (Apêndice B), intérpretes de Libras (Apêndice C) e docentes (Apêndice D).

---

<sup>2</sup> Pedagogia visual é a “utilização de recursos visuais como suporte para [...] aquisição” (MARCELINO; ACOSTA, 2021, 140) de conhecimento por parte dos(as) estudantes surdos(as).

A população da pesquisa foi obtida por meio da verificação do *site* da FACIC/UFU e da FACES/UFU. Ela compreendia dois coordenadores, seis intérpretes de Libras e 44 docentes. Os questionários foram enviados para todos(as), mas, especificando que respondessem aqueles(as) professores(as) que lecionaram para as referidas discentes durante o período do ensino remoto e intérpretes que atuaram para a acessibilidade comunicacional das estudantes surdas. Desses(as), 19 professores(as) responderam ao questionário, sendo 11 docentes que evidentemente ministraram aulas para as estudantes com surdez, e 8 docentes que não responderam claramente se lecionaram para essas alunas. O contato com os(as) coordenadores(as) de curso, docentes e intérpretes de Libras ocorreu por meio dos e-mails e telefones disponibilizados no *site* oficial da UFU, dos *campi* Santa Mônica e Pontal.

O instrumento foi estruturado em três blocos: o primeiro se refere ao levantamento do perfil dos(as) respondentes, sendo: sexo, idade, se é substituto ou efetivo, formação, especialização e atuação. No segundo, mapeou-se a formação dos(as) docentes, coordenadores(as) e intérpretes de Libras, identificando o que entendiam sobre inclusão, adaptação curricular no ensino superior e quais foram as estratégias, recursos e metodologias para incluir as estudantes surdas durante o ensino remoto, bem como as dificuldades enfrentadas. E, no terceiro tópico, tratou-se sobre o processo de adaptação curricular, de modo a identificar o que foi realizado para possibilitar (ou não) a inclusão das estudantes surdas nas plataformas e ambientes virtuais utilizados nas disciplinas. Para preenchimento do questionário foi solicitada a autorização para utilização das repostas no trabalho, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A interpretação das informações obtidas se fundamentou pela análise de conteúdo, considerando-se os objetivos e o problema de pesquisa. Segundo Silva e Fossá (2015, p. 2), a “análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador”. A partir da análise, construíram-se categorias com base nos eixos temáticos: Perfil e formação docentes; Concepções dos(as) docentes sobre a inclusão; Recursos didático-pedagógicos, estratégias e metodologias de ensino remoto e Desafios e/ou dificuldades da inclusão no ensino superior remoto.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Em relação às respostas obtidas, apenas um coordenador respondeu o questionário; dos(as) seis intérpretes, cinco responderam. Em relação aos(as) docentes, 19 docentes responderam, sendo que 11 docentes ministraram aulas para as estudantes com surdez e 8 docentes que não responderam claramente se lecionaram ou não. Por isso, a análise considerou o total de professores(as). Na análise e discussão dos dados, como apenas um coordenador respondeu, não foi utilizado um código específico. Os(As) docentes foram denominados pela letra D, acrescida do número 1 a 19, considerando a ordem em que os questionários foram enviados. Para os(as) intérpretes foi utilizada a letra I, com numeração de 1 a 5, conforme a sequência em que os questionários foram encaminhados.

##### **4.1 Perfil e formação dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário**

No que se refere às informações gerais, o coordenador é do sexo masculino, tem idade de 31 a 60 anos, e possui doutorado. Com relação ao tempo de docência, ele tem de 11 a 15 anos; e, na UFU especificamente, possui de 6 a 10 anos. Em relação aos(as) docentes, a maioria, 63,2%, são do sexo feminino, com cargo efetivo; na faixa etária que varia entre 31 e 60 anos. Quanto à formação, 36,8% têm pós-graduação em nível de doutorado, com o exercício da docência variando de 1 a mais de 20 anos. Apenas intérpretes de Libras do sexo feminino responderam ao questionário, com idade entre 20 e 50 anos. A maioria, 60%, tem doutorado, 20% mestrado e 20% têm apenas graduação.

## 4.2 Formação para a inclusão escolar: reflexões sobre concepções e práticas

### 4.2.1 Considerações sobre as respostas do coordenador

Ao ser perguntado sobre “o que é inclusão escolar e educacional”, o coordenador (2023) afirmou que “*são os esforços para a aceitação das diferenças individuais e para a convivência dentro da diversidade humana*”.

Em uma perspectiva tradicional tem-se como ideal nivelar os(as) estudantes, ou seja, todos(as) com os mesmos conhecimentos e o mesmo desenvolvimento. Mas, a proposta da Educação Inclusiva lança um olhar diferenciado às singularidades humanas. Portanto, o que se espera não é “esforço” e “aceitação” como apontado na resposta, evidenciando uma concessão daqueles(as) que não têm deficiência, transtorno ou outra especificidade com aqueles(as) que as têm. A educação é um direito de todas as pessoas, como afirma a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

É pertinente apontar que, quando o coordenador foi questionado se teve alguma disciplina sobre inclusão de pessoa com deficiência na graduação, ele afirmou que “não”. Também não realizou ou participou de formação continuada sobre inclusão educacional ou escolar (cursos, palestras, eventos e outros), o que parece revelar falta de interesse ou necessidade em se qualificar ou minimizar a ausência de capacitação para atender às pessoas com deficiência, pois ter direito à educação não significa necessariamente ter qualidade no processo.

Na pergunta “Quais foram os procedimentos realizados por você para informar aos(as) professores(as) que havia um(a) estudante surda(o) no curso e se o curso de Ciências Contábeis garantiu condições de acessibilidade comunicacional aos/as estudantes com surdez durante o ensino remoto?”, o coordenador respondeu que os procedimentos foram: 1) Orientação ao intérprete quanto ao trabalho a ser realizado com as estudantes surdas e 2) Solicitação de auxílio à intérprete de Libras e que garantiu acessibilidade comunicacional. Entretanto, ao ser questionado sobre alguma dificuldade da estudante com surdez em relação ao ensino remoto, ele destacou: compreensão dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais e acessibilidade comunicacional (ausência de intérprete), contradizendo-se quanto ao que afirmou anteriormente. (COORDENADOR, 2023)

A partir das respostas obtidas, problematiza-se: quais orientações foram realizadas pelo coordenador, uma vez que, conforme pergunta anterior, ele não tem conhecimento ou formação sobre surdez ou outro tema relacionado à educação inclusiva? Ainda, há contradição nas respostas quanto à acessibilidade comunicacional, indicando que são necessárias mais informações sobre o trabalho realizado e quais foram as intérpretes de Libras que atuaram no período. De acordo com Sasaki (2009, p. 3), a acessibilidade comunicacional é a “Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), [...] e na comunicação virtual (acessibilidade digital)”.

Nesse sentido, a presença do(a) intérprete de Libras é importante em sala de aula para a garantia do acesso aos conteúdos, mas não se esgota com esse recurso, pois é importante que os(as) docentes e estudantes se comuniquem por meio da Libras, ou que estabeleçam vínculo e relações entre eles(as). Ainda, é importante destacar que o curso de Ciências Contábeis em dois *campi* oferta a disciplina de Libras, mas como optativa, uma vez que, conforme o Decreto 5.626/2005, em seu artigo 3º, ela é obrigatória em todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 2005).

Em síntese, embora o coordenador admita a necessidade de que haja um esforço para incluir as pessoas com deficiência no curso em que atua, faltaram recursos de acessibilidade comunicacional à estudante surda durante o ensino remoto, em vários aspectos, como falta de disponibilização de material didático-pedagógico digital, material didático em Libras, tradução para Libras em tempo real (*Hand Talk*) e recursos de acessibilidade à comunicação e recursos visuais.

#### 4.2.2 Considerações sobre as respostas dos(as) professores(as)

Em relação ao questionário dos(as) docentes, perguntou-se sobre: “o que é inclusão escolar e educacional?” (Quadro 1).

**Quadro 1 – Conceituações dos(as) docentes sobre inclusão escolar e educacional**

DOCENTES	RESPOSTAS OBTIDAS
D1	<i>“(…) inclusão escolar significa estabelecer e dar condições para o acesso e permanência de todos(as) os(as) discentes, sejam eles(as) com ou sem deficiência ou necessidades especiais, no sistema de ensino de qualquer nível. Sempre entendi ambos os conceitos - inclusão escolar e inclusão educacional - como sinônimos”.</i>
D2	<i>“Garantir educação de qualidade a todos os estudantes, independente de aspectos como gênero, raça, religião ou deficiência”.</i>
D3	<i>“Fornecer autonomia ao estudante, por meio dos recursos necessários, de modo a integrá-lo totalmente às atividades do curso (disciplinas e demais atividades oferecidas)”.</i>
D4	<i>“A inclusão escolar e educacional, está diretamente relacionado com o acesso e permanência das pessoas, que possuem algum tipo de deficiência nas escolas. Tendo como objetivo ter uma educação mais acessível e inclusiva a todos os indivíduos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades”.</i>
D5	<i>“Aceitar as diferenças e conviver com a diversidade, trazendo as contribuições de cada um”.</i>
D6	<i>“Possibilitar o acesso e a permanência à educação de todas as pessoas”.</i>
D7	<i>“É oferecer oportunidade, estrutura e condições para todos que querem e buscam o acesso ao ensino”.</i>
D8	<i>“É proporcionar condições para que pessoas em situação desfavorável física, psicológica e financeira possam ingressar e se manter em ambientes escolares e desta forma desenvolver e ampliar suas capacidades educacionais”.</i>
D9	<i>“A inclusão é alcançada quando discentes com necessidades especiais têm as mesmas condições de aprendizado dos demais. Ou seja, quando recebem apoio para tratar as necessidades especiais, permitindo o amplo aprendizado”.</i>
D10	<i>“Inclusão social e educacional é ter condições de garantir acesso a ensino de qualidade independentemente das limitações que as pessoas tenham”.</i>
D11	<i>“Dar condições necessárias para que a diversidade tenha acesso ao processo de construção do conhecimento em sala de aula”.</i>
D12	<i>“Os esforços para a aceitação das diferenças individuais e a convivência dentro da diversidade humana.”</i>
D13	<i>“Acessibilidade de todos os que apresentam deficiência à aprendizagem.”</i>
D14	<i>“Dar oportunidade para todos as pessoas que queiram estudar.”</i>
D15	<i>“Todos tendo acesso ao ensino, mesmo apresentando alguma condição especial.”</i>
D16	<i>“É possibilitar à todos a inclusão igualitária à educação.”</i>
D17	<i>“Todos tenham acesso à formação.”</i>
D18	<i>“Que todos podem ter acesso incluindo os que possuem diferenças individuais.”</i>
D19	<i>“Esta pergunta está fora do contexto.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base nas respostas, compreende-se a relevância de problematizá-las. Na resposta de D1 (2023), destaca-se que “inclusão escolar significa estabelecer e dar condições para o acesso e permanência de todos(as) os(as) discentes”, assim como é

identificado em D6 (2023), ao afirmar que incluir é “*Possibilitar o acesso e a permanência à educação de todas as pessoas*”. Não há menção à aprendizagem por parte dos(as) professores(as), como garante a Lei brasileira de inclusão, lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015). D2 (2023) não se refere ao público-alvo da educação especial, mas à heterogeneidade que compõe as diferenças étnicas, de gênero e deficiência. Em relação à D8 (2023), o foco é apenas a deficiência física, aliado a outras particularidades, como aspectos psicológicos e econômicos.

Identifica-se, pelos aspectos apontados, uma certa falta de entendimento por parte dos(as) docentes sobre o que é inclusão no contexto escolar, seja ele em qualquer nível. Mantoan (2015) traz à tona essa dificuldade conceitual em estabelecer a diferença entre inclusão escolar da pessoa com deficiência e inclusão social das minorias, sejam elas de ordem racial, religiosa ou financeira.

Percebe-se ainda, um discurso pautado pela exigência legal de que “a educação é direito de todos”, considerando-se, principalmente, condições para acessar o ensino, a formação, a escola etc., conforme destacam os(as) respondentes. Em algumas respostas, identifica-se certa dificuldade de compreensão do que seja a inclusão escolar do público específico da educação especial no contexto escolar, diferentemente do direito de acesso à escola por qualquer pessoa.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, os direitos de ingresso e permanência não se referem exclusivamente às pessoas com deficiência, mas também a elas, conforme o Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3.º:

[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

É relevante pontuar que muitas respostas consideram a inclusão escolar como um direito, mesmo que não haja clareza de como isso ocorrerá, quando se analisam respostas como a de D10 (2023): “*Inclusão social e educacional é ter condições de garantir acesso a ensino de qualidade independentemente das limitações que as pessoas tenham*”; a de D11 (2023), “*Dar condições necessárias para que a diversidade tenha acesso ao processo de construção do conhecimento em sala de aula*”; a de D12 (2023): “*Os esforços para a aceitação das diferenças individuais e a convivência dentro da diversidade humana*” e a de D19 (2023): “*Esta pergunta está fora do contexto*”. Na primeira, o(a) professor(a) não faz menção às potencialidades, mas apenas às limitações das pessoas a serem incluídas. Na segunda e terceira respostas, afirma-se sobre “dar condições necessárias”, “os esforços para a aceitação”, por isso questiona-se: O(A) professor(a) faz efetivamente algo para garantir a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas? Ao analisar a resposta de D19 (2023), “Esta pergunta está fora do contexto”, é necessário pontuar que o(a) professor(a) não entendeu a pergunta ou não soube respondê-la, pois o objetivo era identificar se o(a) ele(a) compreendia o que era inclusão e inclusão educacional, visto que isso é importante para fundamentar a prática pedagógica.

De certo modo, essa pergunta encontra indícios de resposta quando se verifica a falta de referencial teórico-prático da maioria dos(as) docentes respondentes dos Cursos de Ciências Contábeis. Isso se justifica quando 89,5% responderam NÃO à questão que inquiria se, durante a graduação, tiveram alguma disciplina que abordasse a questão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar. Ainda, 73,7% afirmaram que NÃO realizaram ou participaram de alguma formação continuada sobre inclusão educacional ou escolar. Ou

seja, não fizeram curso, palestra ou evento para seu conhecimento e atuação, implicando em um trabalho que, possivelmente, dificulta a aprendizagem do referido grupo.

Além disso, 63,2% dos(s) docentes disseram que a formação continuada da qual já participaram NÃO contribuiu com nenhum conhecimento teórico-prático para o trabalho com estudantes com deficiência; e 89,5% afirmaram que NÃO se sentem preparados(as) para ensinar pessoas com deficiência. Especificamente, quando responderam se possuem alguma formação para o trabalho com estudantes surdos(as), 89,5% disseram que não.

A incipiente formação docente para a educação inclusiva mostra-se um obstáculo para a permanência do(a) estudante surdo(a) no contexto escolar e até mesmo para a garantia de que o acesso ao conhecimento seja, de fato, garantido. A formação passa pela necessidade de haver uma melhor capacitação para todos(os) os(as) docentes, em todos os níveis da educação brasileira, conforme defende Mantoan (2015, p. 81): “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”.

#### 4.2 Recursos didático-pedagógicos, estratégias e metodologias de ensino remoto

Ao serem questionados(as) se os cursos de Ciências Contábeis garantiram condições de acessibilidade comunicacional às estudantes surdas durante o ensino remoto, 63,2% dos(as) docentes respondeu que SIM. Em relação aos recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados, e utilizados por eles(as), 63,2% responderam o(a) intérprete de Libras. Ou seja, de modo geral, este serviu de apoio didático para que a aula fosse acessível às alunas com surdez, revelando também a transferência de responsabilidade dos(as) docentes. Com base nas respostas, compreende-se que, muitas vezes, o(a) intérprete de Libras é utilizada como único ou um dos poucos recursos para o ensino da pessoa surda(o), pois há falta de profissional qualificado(a) que faça essa mediação de recursos pedagógicos, conforme defende Guarinello *et. al.* (2008).

Sobre a questão “Nas disciplinas que você lecionou durante o ensino remoto no curso de Ciências Contábeis, foram disponibilizados recursos acessíveis para a(o) estudante surdo(a) pelo curso?”, elaborou-se a Tabela 1:

**Tabela 1 – Recursos acessíveis disponibilizados às estudantes surdas, durante o ensino remoto**

<b>Tipo de recurso</b>	<b>Docentes</b>	<b>%<sup>3</sup></b>
Intérprete de Libras	12	63,6
Recursos visuais	3	15,9
Tradução para libras em tempo real (Exemplo: Hand Talk)	2	10,6
Material didático-pedagógico digital	1	5,3
Legenda durante as aulas	1	5,3
Material didático em Libras	0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as respostas dos(as) docentes em relação aos recursos didático-pedagógicos utilizados, deve-se refletir sobre como as adaptações curriculares ocorreram, assim como o uso desses recursos no ensino remoto. Quando um dos(as) docentes afirmou que **não foi fornecido** nenhum tipo de recurso, infere-se que ele(a) entende que a responsabilidade será sempre do(a) outro(a), no caso do(a) intérprete de Libras, e não dele(a) em promover a inclusão em sala de aula. Esse fato também é constatado na pesquisa desenvolvida por Carmo, Miranda e Bifi (2011) sobre cursos de graduação de Ciências Contábeis no estado de São Paulo, ao concluírem que ainda existem muitos problemas e limitações no âmbito da educação inclusiva.

<sup>3</sup> O total de respostas é maior que 100% porque os(as) participantes podiam marcar mais de uma opção.

Entende-se que uma análise mais apurada dos recursos usados para o atendimento do(a) estudante surdo(a) deve ser tema de discussão dos(as) estudantes dos cursos de graduação. Para que a inclusão da pessoa surda ocorra de fato e lhe seja garantida a mesma qualidade de acesso ao conhecimento que os(as) demais discentes, é imprescindível o trabalho coletivo entre direção acadêmica, coordenadores(as) e professores(as). A partir da matrícula dos(as) discentes com deficiência faz-se necessária a comunicação aos(às) docentes para que possam se preparar para recebê-los(as) e, posteriormente, o planejamento e elaboração de materiais e procedimentos de intervenção, de modo a assegurar a acessibilidade metodológica e atitudinal (SASSAKI, 2009).

### 4.3 Desafios e/ou dificuldades da inclusão no ensino superior durante o período remoto

A última questão proposta aos(às) docentes se referia às dificuldades encontradas para trabalhar com as estudantes surdas durante o ensino remoto. Foram disponibilizadas as opções: Ensino dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais; Modificação da estrutura da avaliação; Acessibilidade comunicacional (ausência de intérprete); e Utilização de material pedagógico para apoio e outros.

Como pode-se verificar na Tabela 2, a maior dificuldade de incluir as estudantes surdas nos cursos de Ciências Contábeis é a acessibilidade comunicacional, pois parece que a Língua Portuguesa é “natural”, principalmente na modalidade oral, sendo totalmente inacessível aos(às) surdos(as) já que lhes falta a principal via de acesso a essa língua: a audição.

**Tabela 2 – Dificuldades para trabalhar com a(o) estudante surda(o) durante o ensino remoto**

<b>Tipo de dificuldade</b>	<b>Docentes</b>	<b>%<sup>4</sup></b>
Acessibilidade comunicacional (ausência de intérprete)	12	63,6
Ensino dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais	3	15,9
Utilização de material pedagógico para apoio	2	10,6
Modificação da estrutura da avaliação	1	5,3
Outro: aprender a falar em tom mais alto e pausadamente olho a olho buscar explicações mais claras, simples e objetivas, para facilitar o trabalho do intérprete.	1	5,3

Fonte: Dados da pesquisa.

A preocupação com o acesso ao conteúdo sempre esteve presente nas propostas de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que possibilita a aprendizagem delas. Garantir, por exemplo, que os(as) estudantes surdos(as) tenham o mesmo conteúdo ministrado nas salas regulares é um desafio e uma necessidade. Nesta pesquisa, essa preocupação apareceu quando um(a) dos(as) docentes afirmou que: “Mesmo com a intérprete, eu ainda ficava insegura em relação ao aprendizado da aluna”.

Tal inquietação fortalece a tese de que os(as) professores(as) precisam de formação continuada para o atendimento eficaz aos(às) discentes com algum tipo de deficiência. Em sua pesquisa, Santos (2018) considerou a necessidade de inserir nos programas de pós-graduação uma formação pedagógica que possibilite aos(às) professores(as) trabalharem com os(as) estudantes com deficiência, sendo esse um ponto chave para ampliar as práticas inclusivas, não só do curso de Ciências Contábeis, mas das graduações das instituições públicas federais, dentre outras, e de toda a comunidade acadêmica consequentemente.

Na opção “outros”, D1 (2023) incluiu uma variável interessante como dificuldade enfrentada: “aprender a falar em tom mais alto e pausadamente olho a olho; buscar explicações mais claras, simples e objetivas, para facilitar o trabalho do intérprete”. Ao se

<sup>4</sup> O total de respostas é maior que 100% porque os(as) participantes podiam marcar mais de uma opção.

preocupar em ajustar o tom da voz e falar mais ritmado para facilitar o trabalho do(a) intérprete, ele(a) assumiu uma atitude inclusiva muito importante, pois tanto a estudante surda quanto o(a) intérprete precisam ser acolhido(a) no contexto acadêmico, para que o ambiente não lhes seja desfavorável. Sasaki (2006) enfatiza que uma sociedade inclusiva deve garantir não apenas espaços adequados para todos(as), mas fortalecer atitudes de compreensão das diferenças individuais, enfatizando ainda, a necessidade da valorização da diversidade humana, do pertencimento, da convivência e da cooperação entre todas as pessoas. Desse modo, as condições podem ser mais igualitárias para as pessoas com deficiências, em relação às aquelas sem essas singularidades.

#### 4.4 O olhar da intérprete para os desafios da pessoa surda no contexto do curso de Ciências Contábeis

As intérpretes que responderam ao questionário deram uma importante contribuição para a pesquisa. No Quadro 2, responderam à pergunta: “Para você o que é inclusão escolar e educacional?”.

**Quadro 2 - Reflexões sobre a definição da inclusão escolar e educacional ao(à) intérprete de Libras**

INTÉRPRETES DE LIBRAS	RESPOSTAS OBTIDAS
I1	“É possibilitar ao aluno com necessidades educacionais especiais acesso e permanência na escola, com uma educação acessível e inclusiva, atentando as particularidades de cada sujeito e com respeito às diferenças”;
I2	“Oportunizar acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas”;
I3	“Possibilitar ao aluno acesso a todas as atividades ofertadas pela universidade”;
I4	“Oportunizar acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas”;
I5	“Quando todos têm oportunidade de participar e se expressar”.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas evidenciam que a inclusão escolar está vinculada à garantia de direitos legais, estabelecida pela Lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015) por exemplo, mas não fazem menção à aprendizagem, como destaca a referida legislação. Essa noção pode ser confirmada quando I2(2023), I3(2023) e I4(2023) usam termos “*acesso e permanência*” e quando se analisa a garantia básica de que “*todos devem ter a oportunidade de participar e de se expressar*”. Entende-se, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, que esses direitos de acesso e permanência, bem como garantia de participação e expressão, não se referem exclusivamente às pessoas com deficiência, mas sim a todo(a) e qualquer cidadão e cidadã brasileiro(a).

Ao refletir sobre as respostas apresentadas, destaca-se que o acolhimento no processo de inclusão é importante, mas não pode se limitar a isso e nem ao âmbito educativo, como se refere Camargo (2017). Ela é uma conquista social, pois permite promover a isonomia em todos os âmbitos, conforme é verificado na Lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015) que retrata o direito de plena participação de todos(a) em igualdade de condições, sendo o mais atual e consistente documento orientador para esse público no Brasil.

Nas respostas, ainda se destaca o que afirma I1 (2023) sobre uma educação acessível, de modo que todos(as) possam construir conhecimentos. Para atender ao princípio da inclusão, é preciso olhar para as diferenças a partir de uma ótica que seja acolhedora e

humanizadora, em prol da educação para todos(as). Nessa perspectiva, ela demanda o favorecimento de condições de acessibilidade para que os(as) estudantes tenham as mesmas oportunidades escolares.

Quando as intérpretes responderam à questão “Na sua opinião, os docentes estão preparados para ensinar pessoas surdas?”, constatou-se a mesma evidência entre os(as) docentes, pois 80% responderam à essa questão com NÃO. No mesmo sentido, 89,5% dos(as) docentes também afirmaram que NÃO se sentem preparados(as) para ensinar pessoas com deficiência. Essa realidade é fortalecida se considerarmos que 89,5% também informaram que NÃO possuem alguma formação para o trabalho com estudantes surdos(as).

Quanto a saber se o curso de Ciências Contábeis garantiu condições de acessibilidade comunicacional durante o ensino remoto, 80% das intérpretes responderam afirmativamente, destacando que foram garantidas em relação ao material didático e aos recursos acessíveis. Pode-se constatar que a Lei de 5.626/2005 está sendo cumprida, pois 100% das intérpretes afirmaram que elas se tornaram o “recurso” disponível para as alunas surdas. O cumprimento dessa lei é importante, já que ela determina a inclusão do(a) estudante surdo(a) no ensino regular. Contudo, não é a única condição para que isso ocorra.

Em relação às estratégias adotadas nas disciplinas em que as intérpretes atuaram, verifica-se a Tabela 3:

**Tabela 3 - As estratégias realizadas nas disciplinas para atender às estudantes surdas no período de ensino remoto**

<b>Tipo de estratégia</b>	<b>Intérprete de Libras</b>	<b>%<sup>5</sup></b>
Produção de videoaulas legendados	2	40,0
Disponibilização de vídeos e/ou videoaulas legendadas	2	40,0
Uso de plataformas mais acessíveis para as aulas	3	60,0
Adaptação de provas, atividades e trabalhos	1	20,0
Tempo adicional para as provas	3	60,0
Adaptação dos termos técnicos nas avaliações e atividades	1	20,0
Fala mais pausada facilitando a anotação e absorção do conteúdo	1	20,0
Outros: Raros docentes possibilitaram algum recurso de acessibilidade dentre pouco disponibilizado, alguma aula foi gravada e incluído legenda.	1	20,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Para discutir sobre as diferentes estratégias utilizadas pelos(as) docentes, e apontadas pelas intérpretes, deve-se considerar o estudo de Ribeiro (2017) no qual os(as) professores(as) pesquisados(as) usavam de recursos visuais, linguagem gráfica, conhecimento do(a) aluno(a) e demais recursos disponíveis. Os dados do trabalho de Ribeiro (2017) revelam que os(as) docentes, mesmo não sentindo-se preparados(as), buscaram e utilizaram algumas estratégias pensando nas especificidades dos(as) estudantes com deficiência, o que parece não ocorrer com alguns(algumas) dos(as) docentes desta pesquisa. Considera-se também que, do total de intérpretes que atuam nos dois cursos, cinco intérpretes (90,0%) salientaram que a forma de avaliação dos(as) discentes com deficiência deve ser adaptada, ou deve ser providenciado algum recurso de acessibilidade. Essas respostas dialogam com o que é previsto no artigo 30, inciso III da Lei brasileira de inclusão, uma vez que as Instituições de Ensino Superior devem “disponibiliza[r] [...] provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência” em seus processos seletivos e nas disciplinas. (BRASIL, 2015).

Analisando essas informações, pode-se levantar como hipótese que a maioria dos(as) docentes compreende a importância de se adaptar atividades e avaliações de modo a garantir a

<sup>5</sup> O total de respostas é maior que 5 intérpretes porque as participantes podiam marcar mais de uma opção.

acessibilidade metodológica (SASSAKI, 2009). No entanto, em outras respostas, ficou perceptível porque, muitas vezes, não conseguem efetivar essa prática no cotidiano das aulas.

Por fim, quando foi perguntado se “A estudante surda relatou a você sobre dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?”, 100% das intérpretes responderam que SIM. Isso leva à conclusão de que, embora as dificuldades sejam inerentes a qualquer estudante, os desafios para as discentes surdas foram ainda maiores, dadas as dificuldades de acessibilidade comunicacional nas aulas *online*.

Por fim, na Tabela 4, foi solicitado que relacionassem as dificuldades encontradas pelas estudantes surdas, caso tivessem respondido sim à pergunta anterior.

**Tabela 4 – As dificuldades enfrentadas pelas estudantes surdas, durante o ensino remoto**

<b>Tipo de estratégia</b>	<b>Intérprete de Libras</b>	<b>%<sup>6</sup></b>
Compreensão dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais	4	80,0
Avaliações acessíveis	2	40,0
Acessibilidade comunicacional (ausência de intérprete)	2	40,0
Falta de material pedagógico de apoio nas disciplinas	2	40,0
Instabilidade na Internet, falta de legendas e materiais adaptados	1	20,0
Dificuldade no Português para as leituras	1	20,0
As dificuldades relatadas foram inerentes ao contexto remoto, que em função de diferentes aspectos tecnológicos ocasionaram perda de conexão da internet, imagens travadas, vídeo pausado, dentre outros aspectos.	1	20,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, de acordo com os resultados da pesquisa, nota-se que há dificuldades e barreiras para a inclusão na universidade, não só nos cursos de Ciências Contábeis, mas em todas as graduações, respeitando-se as dimensões de acessibilidade mencionadas por Sasaki (2009). Na maioria das vezes, a falta de comunicação e ausência de um sistema ou fluxo organizado de informações do(a) coordenador(a) e dos(as) docentes impede que os(as) agentes responsáveis saibam da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, principalmente pela falta de comunicação e planejamento prévio entre o(a) docente com o(a) intérprete de Libras. Nesse sentido, é necessário o apoio de todos os(as) profissionais para que a inclusão de discentes com deficiência no processo acadêmico não seja significativamente comprometida.

A incipiente formação de muitos(as) professores(as) e a falta de conhecimentos sobre as deficiências podem causar a construção de estereótipos e levar à discriminação dentro e fora da sala de aula. E, sobretudo, a falta de conhecimento metodológico para preparar adaptações específicas do currículo no processo de ensino-aprendizagem.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa buscou identificar se houve e quais foram as adaptações curriculares para atender aos(às) estudantes surdos(as) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia da covid-19, nos *campi* Pontal e Santa Mônica.

A partir das análises realizadas, compreende-se que há uma preocupação presente na universidade sobre a inclusão de estudantes com deficiência, pois a maioria dos(as) docentes e um coordenador vivenciaram adversidades, mas isso não impediu que situações de exclusão das estudantes com surdez ocorressem. Foram organizados recursos visuais por parte de alguns/algumas professores(as) dos cursos de Ciências Contábeis para incluir as estudantes

<sup>6</sup> O total de respostas é maior que 5 intérpretes porque os(as) participantes podiam marcar mais de uma opção.

surdas no contexto das aulas remotas, porém esse empenho muitas vezes teve como empecilho as barreiras que existem no próprio processo de realizar a inclusão, considerando-se as barreiras atitudinais e metodológicas, dentre outras. Isso indica a necessidade de formação continuada dos(as) professores(as) para que seja possível realizar a adaptação curricular quanto às necessidades das estudantes surdas.

Considerando-se os resultados da pesquisa, a maioria dos(as) docentes prevê alguns recursos visuais para adaptar as metodologias de ensino com a inserção de gráficos, imagens, figuras, videoaulas com legendas, a fim de possibilitar as mesmas oportunidades para as estudantes surdas. Em relação ao coordenador evidencia-se a falta de formação continuada para fazer um papel de intervenção com os(as) professores, pois é necessário propor reuniões para informar a presença do alunado com deficiência matriculado no curso, construindo a melhor forma de adaptar a metodologia, pensando em estratégias e recursos didático-pedagógicos para cada especificidade, de modo que os(as) estudantes possam ser acolhidos(as) e concluam sua trajetória acadêmica.

Pode-se constatar a necessidade das Instituições de Ensino Superior ultrapassarem a perspectiva de currículo reduzido, atendendo à diversidade existente em relação à inclusão e ao acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dentre outros. As questões relacionadas à pessoa com deficiência estão intimamente ligadas às condições de aprendizagem na Universidade, pois abarcam o respeito, a realização de diferentes formas de ensinar, dispositivos de acessibilidade que combatam as formas fragmentadas, classificatórias e excludentes no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, menciona, no artigo 28, algumas ações que precisam ser asseguradas e incentivadas nas IES em relação ao projeto pedagógico, que deve garantir acesso ao currículo e desenvolvimento da autonomia, igualdade de oportunidades, incluindo a discussão de temas relacionados à inclusão e às pessoas com deficiência.

Torna-se, portanto, pertinente que a Universidade promova espaços de formação para a comunidade em geral, divulgando ações direcionadas para a educação, acessibilidade, inclusão escolar e valorização dos(as) estudantes, assim como a organização da equipe dos(as) docentes e gestores(as) para acompanhar as propostas curriculares dos cursos e as possíveis alterações, partindo das demandas dos(as) discentes.

Portanto, verifica-se que as possibilidades das adaptações curriculares não cabem apenas aos(as) professores(as) e, tampouco, a uma simples supressão de disciplinas, mas na busca por melhores formas de promover o processo de aprendizagem, que envolve diferentes perspectivas e abertura para pensar diversas maneiras de ensinar.

Frente a isso, e delimitando-nos ao Ensino Superior, considera-se que a inclusão desafia as estruturas curriculares a repensar os objetivos, os métodos de ensino, a organização das disciplinas, os recursos, as formas de avaliação, mantendo o foco no conhecimento, tendo as adaptações curriculares como uma prerrogativa necessária para a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Superior pelos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial. Não significa desqualificar o currículo, a formação ofertada no curso, mas (re)conhecer que as diversas formas de aprender, de se relacionar no meio social também o constituem.

Este trabalho contribuiu para dar visibilidade a um problema que não é especificamente das pessoas com surdez, mas sim de todos(as) que partilham espaços e tempos com elas, assegurando que nenhum(a) surdo(a) deixe de concluir o ensino superior por falta condições de acessibilidade, sejam elas metodológicas, comunicacionais, atitudinais ou outras (SASSAKI, 2006).

Embora o(a) intérprete de Libras seja considerado(a) um apoio para que o(a) estudante surdo(a) tenha acessibilidade comunicacional, é importante observar que esse(a) profissional se constitui, muitas vezes, como o “recurso” mais presente dentre todos os demais disponíveis para a inclusão da pessoa com surdez no contexto universitário estudado, sendo necessário ampliar as possibilidades de intervenção com esse público. Sugere-se que, em trabalhos futuros, evidencie-se a visão das alunas surdas sobre as adaptações curriculares empregadas pelos(as) docentes, considerando-se as estratégias e os recursos didático-pedagógicos utilizados por eles(as), dentre outras ações.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, MEC/SEE, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunosna escola**: alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

ARANHA, M. S. F. (Org). **Estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

AMARAL, M. A. F. **Prefácio**. In: Um olhar sobre a educação contemporânea [recurso eletrônico]: abrindo horizontes construindo caminhos/organizadores: Jenerton Arlan Schütz et al. Cruz Alta: Ilustração, 2020. v. 2. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Francisco-De-Oliveira-Paiva/publication/344078365\\_LITERACIA\\_CRITICA\\_EN\\_EL\\_IDIOMA\\_INGLES\\_REFICCIONES\\_Y\\_RETOS\\_METODOLOGICOS\\_DEL\\_TRABAJO\\_DEL\\_PROFESOR/links/5f513b01299bf13a319e2c52/LITERACIA-CRITICA-EN-EL-IDIOMA-INGLES-REFICCIONES-Y-RETOS-METODOLOGICOS-DEL-TRABAJO-DEL-PROFESOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisco-De-Oliveira-Paiva/publication/344078365_LITERACIA_CRITICA_EN_EL_IDIOMA_INGLES_REFICCIONES_Y_RETOS_METODOLOGICOS_DEL_TRABAJO_DEL_PROFESOR/links/5f513b01299bf13a319e2c52/LITERACIA-CRITICA-EN-EL-IDIOMA-INGLES-REFICCIONES-Y-RETOS-METODOLOGICOS-DEL-TRABAJO-DEL-PROFESOR.pdf).

Acesso em: 28 jan. 2023.

BASSO, I. M. S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BERETA, M. S; GELLER, M. Adaptação curricular no ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63190>. Acesso em: 14 mar. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria nº 555/2007**. Brasília: Ministro da Educação, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 16 maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://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: 16 maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**, de 07 de julho de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 26 jan.2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. 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: 30 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 343, 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. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOCHERNITSAN, D. C. **Mídias Visuais**: elaboração de materiais. Curso de formação continuada para professores de surdos. UFRGS, 2021.

CARMO, C. R. S; MIRANDA, G.J; BIFI, C. R. Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de ciências contábeis. **Registro Contábil**: RECONT, Alagoas, v. 2, n. 3, p. 1-20, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/356/264>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciências da Educação. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANT et al. **Educação inclusiva em tempos de pandemia**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU – Edição *Online*: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 7, **Anais...**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68437>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CORREIA, P. C. H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS (FACIC). **Corpo Docente**. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2022. Disponível em: <http://www.facic.ufu.br/graduacao/ciencias-contabeis/corpo-docente>. Acesse em: 23 maio. 2022.

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS, ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SERVIÇO SOCIAL (FACES). **Corpo Docente**. Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2022. Disponível em: <http://www.faces.ufu.br/graduacao/ciencias-contabeis/corpo-docente>. Acesse em: 23 mai. 2022.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdo para EAD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FLORIANI, F. H; FERNANDES, S. F. **Flexibilização e adaptação curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Disponível em: Microsoft Word - artigo\_final\_revisado7dez2.doc (diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 4 dez. 2022.

FREIRE, A. P; PAIVA, D. M. B; FORTES, R. P. M. Acessibilidade digital durante a pandemia da covid-19 – Uma investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 956-984, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p956>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. **Adaptação curricular**. 2004. Disponível em: [http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/report\\_adaptacao\\_curricular\\_pt.html](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html). Acesso em: 30 mar. 2022.

GUARINELLO, A. C. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, jan-abr. 2008, v. 14, n. 1, p. 63-74. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/cXdhNVk4cjTPGbFRrmn8shv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

GÓES, M. C. R.; ANDRADE, S. M. A. R. Considerações sobre a reflexibilidade de alunos surdos frente a língua escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7-16, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125135>. Acesso em: 19 jun. 2022.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: Concepção e alfabetização: ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2015. 197 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Superior**: Sinopse Estatística – 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/SEE, 2008.

LIMA, L. I. G. de. **Surdez e negritude**: uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

LOPES, S. A. Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La? **EBR – Educação Básica Revista**, v. 3, n.1, 2017. Disponível em: <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/ebrv3n12017/6>. Acesso em: 28 set. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCELINO, J. A.; ACOSTA, G. V. M. Educação superior inclusiva: ensino de contabilidade básica para estudantes com diversidade surda. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, p. 136-149, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3113>. Acesso em: 14 mar. 2021

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “Ler” e “Interagir” com os conteúdos educacionais? **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16735>. Acesso em: 19 jun. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, E. L. **Pesquisa científica na graduação**: um estudo das vertentes temáticas e metodológicas dos trabalhos de conclusão de curso. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20939>. Acesso em: 22 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Consequências adversas do fechamento de escolas**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

PHAFFALIBRAS.BLOGSPOT.COM. **Congresso de Milão**. Disponível em: <http://phaffalibras.blogspot.com/2012/06/congresso-de-milao.html>. Acesso em: 04/12/2022. HUGO EIJI. **Congresso de Milão**. Disponível em: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

RIBEIRO, B. L et al. Acessibilidade Educacional: Percepção dos Docentes e Intérpretes de Libras no Ensino em Cursos de Graduação em Contabilidade. **Revista de Gestão e Conhecimento**, Paraná, v. 11, n. 2, p. 1-23, dez. 2017. Disponível em: [https://facet.br/gc/artigos/resultado\\_busca.php?pl=acessibilidade+educacional%3A+perc ep% E7%E3o](https://facet.br/gc/artigos/resultado_busca.php?pl=acessibilidade+educacional%3A+perc ep% E7%E3o). Acesso em: 09 dez. 2022.

SANTOS, A. F. **Educação Inclusiva no ensino superior**: o docente universitário em foco. Dissertação. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13776>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). O que significa o currículo? In: \_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, B. R. L; COSTA, F. Desafios percebidos por alunos surdos no ensino da disciplina de contabilidade introdutória nos cursos de Ciências Contábeis e Administração. **Revista Contabilidade & Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 18-45, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/4803#:~:text=Como%20exemplos%20dos%20desafios%20identificados,para%20alunos%20surdos%3B%20%5B4%5D>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 12 mar. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, M. C; PAVÃO, S. M. O. (Im) possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.16, n.3. p. 621-649. jul./set.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30099>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, T. A. **A disciplina de libras na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2017. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao-Thabio-de-Almeida-Silva-2017-\(.pdf\)1.431kb\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao-Thabio-de-Almeida-Silva-2017-(.pdf)1.431kb).pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUZA, R. M. de. (2008). O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **Educação Temática Digital**, v.8, p. 154–170. jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/697>. Acesso em: 29 jan. 2023.

STUMPF, M. R. Práticas de bilinguismo relato de experiências. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 285-291, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316000050\\_Praticas\\_de\\_bilinguismo\\_relato\\_de\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/316000050_Praticas_de_bilinguismo_relato_de_experiencia). Acesso em: 14 mai. 2022.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STOLZ, M. L. et al. Acessibilidade dos surdos no ensino superior: realidade da UFMS. In: ADAIME, Martha Bohrer et al. **Promoção da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais: Aprendizagem no Ensino Superior Acessibilidade e Ações Afirmativas**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. e-book

UECKER, T.; BUENO, E. R.; FIORIN, B. P. A. Prevenção e promoção da aprendizagem e saúde na educação superior. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. **Atendimento Educacional Especializado: aprendizagem, saúde e inclusão**. Santa Maria: Ed. pE. Com. UFSM, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Historicismo: o conflito no Congresso de Milão 1880**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14131/1.html>. Acesso em: 04 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução nº 6/2020**, do Conselho de Graduação. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020. 2020a. Disponível em: [https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RDN3jdbchOW\\_j4vAXPqV-KTKfGLJdQ17O8NYurptt8ycYOay2SQXQ6ARkFs8WnEjVpeWYvUqCv43AN2oaZSgK-](https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RDN3jdbchOW_j4vAXPqV-KTKfGLJdQ17O8NYurptt8ycYOay2SQXQ6ARkFs8WnEjVpeWYvUqCv43AN2oaZSgK-). Acesso em: 28 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução nº 7/2020**, do Conselho de Graduação. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020). 2020b. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado coordenador/docente/ intérprete de Libras você está sendo convidado para participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19 NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA** sob a orientação da professora orientadora Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.

Nesta pesquisa busca-se compreender quais foram as adaptações curriculares promovidas para atender às duas estudantes surdas dos cursos de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia da covid 19, nos campi Pontal e Santa Mônica.

Na participação da pesquisa você será submetido a um questionário estruturado com perguntas mistas, de múltipla escolha e subjetivas, relativas ao tema. Os dados coletados serão analisados à luz de fundamentação teórica e a partir destes elaboraremos uma análise das respostas. Esclarecemos que, para a análise, suas respostas, quando necessárias, serão salvas e transcritas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Desse modo, a referência aos sujeitos, tanto no Trabalho de Conclusão de Curso quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos como benefício que tratar sobre a temática contribuirá com essa investigação, estimulando novas reflexões sobre o assunto que, de algum modo, contribuirão para o conhecimento acerca do tema. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Ituiutaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Assinatura da aluna pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_  
consinto em participar da pesquisa de campo citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do respondente

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES**  
**IDENTIFICAÇÃO**

A. Sexo:

Feminino.

Masculino.

B. Faixa etária:

20 a 30 anos.

31 a 40 anos.

41 a 50 anos.

51 a 60 anos.

Mais de 60 anos.

C. Formação:

Pós-graduação/Especialização.

Pós-graduação/Mestrado.

Pós-graduação/Doutorado.

D. Tempo de docência no ensino superior:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 a 20 anos.

Acima de 20 anos.

E. Tempo de docência na UFU:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 anos a 20 anos.

Acima de 20 anos.

## FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

- 1) Para você, o que é inclusão escolar e educacional?  

---
- 2) Em sua graduação, você teve alguma disciplina sobre inclusão da pessoa com deficiência?  
 Sim.  
 Não.
- 3) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual(is) disciplina(s) você teve sobre inclusão da pessoa com deficiência?  

---
- 4) Você já realizou ou participou de alguma formação continuada sobre inclusão educacional ou escolar (cursos, palestras, eventos, outros)?  
 Sim.  
 Não.
- 5) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, cite alguns dos cursos, palestras, eventos ou outros que tenha realizado ou participado sobre pessoas surdas.  

---
- 6) De acordo com a sua formação, você se sente preparado(a) para ensinar pessoas com deficiência?  
 Sim.  
 Não.
- 7) Em relação à formação para o trabalho com a(o) estudante surdo(a)? Você possui alguma formação na área?  
 Sim.  
 Não.
- 8) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, cite alguns dos cursos, palestras, eventos outros que tenha realizado ou participado sobre pessoas surdas?  

---

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES

- 1) No curso de graduação de Ciências Contábeis, há estudantes com deficiências?  
 Sim.  
 Não.
- 2) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quantos alunos(as) com deficiência?  
 1 estudante.

- 2 estudante.
  - 3 estudante.
  - 4 estudante.
  - 5 ou mais estudantes.
  - Nenhum.
  - Não sei.
- 3) Quais tipos de deficiência?
- Deficiência visual.
  - Deficiência auditiva.
  - Surdez.
  - Deficiência intelectual.
  - Deficiência múltipla.
  - Nenhum.
  - Não sei.
  - Outro: \_\_\_\_\_.
- 4) Quantos alunos(as) com deficiência auditiva ou surdez há no curso de graduação de Ciências Contábeis?
- 1 estudante.
  - 2 estudantes.
  - 3 estudantes.
  - 4 estudantes.
  - 5 ou mais estudantes.
  - Nenhum.
  - Não sei.
- 5) Enquanto coordenador(a), você informou os(as) professores sobre a matrícula da(o) estudante surda(o)?
- Sim.
  - Não.
  - Outro: \_\_\_\_\_.
- 6) Quais foram os procedimentos realizados por você para informar aos(às) professores(as) que havia um(a) estudante surda(o) no curso?
- Orientação quanto ao trabalho a ser realizado com aos/às estudantes surdas.

- Solicitação de auxílio a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – DEPAE.
- Solicitação de auxílio a intérprete de Libras.
- Outro: \_\_\_\_\_
- 7) De acordo com Sasaki (2009), a acessibilidade comunicacional é a “Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), [...] e na comunicação virtual (acessibilidade digital)”. Nesse sentido, o curso de Ciências Contábeis garantiu condições de acessibilidade comunicacional aos/às estudantes surdas durante o ensino remoto?
- Sim.
- Não.
- 8) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quais recursos de acessibilidade comunicacional foram disponibilizadas pelo curso ao(à) estudante surdo(a) durante o ensino remoto? (Marque todas as opções que julgar necessárias).
- Material didático-pedagógico digital.
- Material didático em Libras.
- Intérprete de Libras.
- Tradução para libras em tempo real (Exemplo: Hand Talk).
- Recursos de acessibilidade à comunicação.
- Recursos visuais.
- Outro: \_\_\_\_\_.
- 9) O curso de Ciências Contábeis possui disciplina de Libras?
- Sim.
- Não.
- Pretende adicionar a disciplinas de Libras futuramente.
- 10) Houve algum acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) estudante surdo(a) durante de ensino remoto?
- Sim.
- Não.
- 11) A coordenação já foi informada sobre alguma dificuldade enfrentada pelo(a) estudante surdo(a) durante o ensino remoto?
- Sim.
- Não.

12) Já chegou à coordenação o conhecimento de alguma dificuldade enfrentada pelos (as) alunos (as) surdos (as) e/ou com deficiência auditiva como, por exemplo, de acesso às aulas no ensino remoto?

Sim.

Não.

13) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quais foram as dificuldades enfrentadas pelo(a) estudante surda(o) durante o ensino remoto? (Marque as opções que julgar necessárias).

Compreensão dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais.

Avaliações acessíveis.

Acessibilidade comunicacional (ausência de intérprete).

Falta de material pedagógico de apoio nas disciplinas.

Outro: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

### IDENTIFICAÇÃO

A. Sexo:

Feminino.

Masculino.

B. Faixa etária:

20 a 30 anos.

31 a 40 anos.

41 a 50 anos.

51 a 60 anos.

Mais de 60 anos.

C. Situação funcional?

Efetivo.

Substituto.

D. Formação:

Pós-graduação/Especialização.

Pós-graduação/Mestrado.

Pós-graduação/Doutorado.

E. Tempo de docência no ensino superior:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 a 20 anos.

Acima de 20 anos.

F. Tempo de docência na UFU:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 anos a 20 anos.

Acima de 20 anos.

### **FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

1) Para você, o que é inclusão escolar e educacional?

---

2) Em sua graduação, você teve alguma disciplina sobre inclusão da pessoa com deficiência?

Sim.

Não.

3) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual(is) disciplina(s) você teve sobre inclusão da pessoa com deficiência?

---

4) Você já realizou ou participou de alguma formação continuada sobre inclusão educacional ou escolar (cursos, palestras, eventos, outros)?

Sim.

Não.

5) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, cite alguns dos cursos, palestras, eventos ou outros que tenha realizado ou participado sobre pessoas surdas.

---

6) Sua formação continuada, contribuiu com alguns conhecimentos teórico-práticos para o trabalho com estudantes com deficiência?

Sim.

Não.

7) De acordo com sua formação, você se sente preparado(a) para ensinar pessoas com deficiência?

Sim.

Não.

8) Em relação à formação para o trabalho com as/os estudantes surdos/as? Você possui alguma formação na área?

Sim.

Não.

9) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, cite alguns dos cursos, palestras, eventos outros que tenha realizado ou participado sobre pessoas surdas?

---

### **ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

- 1) Você sabe se o curso de Ciências Contábeis de Uberlândia/Pontal tem disciplina de Libras?
- Sim.
- Não.
- 2) No curso de graduação de Ciências Contábeis, há estudantes com deficiências?
- Sim.
- Não.
- 3) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, há quantos estudantes com deficiência?
- 1 estudante.
- 2 estudante.
- 3 estudante.
- 4 estudante.
- 5 ou mais estudantes.
- Nenhum.
- Não sei.
- 4) Quais tipos de deficiência?
- Deficiência visual.
- Deficiência auditiva.
- Surdez.
- Deficiência intelectual.
- Deficiência múltipla.
- Nenhum.
- Não sei.
- Outro: \_\_\_\_\_.
- 5) Quantos alunos(as) com deficiência auditiva ou surdez há no curso de graduação de Ciências Contábeis?
- 1 estudante.
- 2 estudantes.
- 3 estudantes.
- 4 estudantes.
- 5 ou mais estudantes.

- Nenhum.
- Não sei.
- 6) Você foi informado(a) sobre a(o) estudante surda(o) no curso de Ciências Contábeis?
- Sim.
- Não.
- 7) Por quem foi informado(a)?
- Pelo(a) coordenador(a).
- Pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – DEPAE.
- Pela(o) intérprete de Libras.
- Não foi informado(a).
- Outro: \_\_\_\_\_
- 8) De acordo com Sasaki (2009), a acessibilidade comunicacional é a “Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), [...] e na comunicação virtual (acessibilidade digital)”. Nesse sentido, o curso de Ciências Contábeis garantiu condições de acessibilidade comunicacional aos/às estudantes surdas durante o ensino remoto?
- Sim.
- Não.
- 9) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quais recursos de acessibilidade comunicacional foram disponibilizadas pelo curso ao(à) estudante surdo(a) durante o ensino remoto? (Marque todas as opções que julgar necessárias).
- Material didático-pedagógico digital.
- Material didático em Libras.
- Intérprete de Libras.
- Tradução para libras em tempo real (Exemplo: Hand Talk).
- Recursos de acessibilidade à comunicação.
- Recursos visuais.
- Outro: \_\_\_\_\_.
- 10) Quais foram as estratégias realizadas por você para atender ao(à) estudante surda(o) durante o ensino remoto? (Marque quantas opções julgar necessárias).
- Produção de videoaulas legendadas.
- Disponibilização de vídeos e/ou videoaulas legendadas.
- Uso de plataformas mais acessíveis para as aulas.

- Adaptação de provas, atividades e trabalhos.
  - Tempo adicional para as provas.
  - Adaptação dos termos técnicos nas avaliações e atividades.
  - Fala mais pausada facilitando a anotação e absorção do conteúdo.
  - Outro: \_\_\_\_\_.
- 11) Quais foram os recursos didático-pedagógicos utilizados por você para atender a(o) estudante surda(o) durante o ensino remoto? (Marque quantas opções julgar necessárias).
- Recursos digitais com elementos imagéticos, gráficos.
  - Recursos didáticos em Libras.
  - Filmes legendados ou com acessibilidade comunicacional (intérprete de Libras).
  - Texto, livro ou outro material digital bilíngue.
  - Outro: \_\_\_\_\_.
- 12) Nas disciplinas que você lecionou durante o ensino remoto no curso de Ciências Contábeis, foram disponibilizados recursos acessíveis para a(o) estudante surdo(a) pelo curso?
- Sim.
  - Não.
- 13) Quais foram as suas dificuldades para trabalhar com a(o) estudante surda(o) durante o ensino remoto? (Marque as opções que julgar necessárias).
- Ensino dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais.
  - Modificação da estrutura da avaliação.
  - Acessibilidade comunicacional (ausência do intérprete).
  - Utilização de material pedagógico para apoio.
  - Outro: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS INTÉRPRETE DE LIBRAS

### IDENTIFICAÇÃO

A. Sexo:

Feminino.

Masculino.

B. Faixa etária:

20 a 30 anos.

31 a 40 anos.

41 a 50 anos.

51 a 60 anos.

Mais de 60 anos.

C. Formação:

Graduação.

Pós-graduação/Especialização.

Pós-graduação/Mestrado.

Pós-graduação/Doutorado.

D. Tempo de docência no ensino superior:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 a 20 anos.

Acima de 20 anos.

E. Tempo de docência na UFU:

Menos de 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 anos a 20 anos.

Acima de 20 anos.

## FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

- 1) Para você, o que é inclusão escolar e educacional?  
\_\_\_\_\_
- 2) Na sua opinião, os(as) docentes estão preparados(as) para ensinar pessoas surdas?  
( ) Sim.  
( ) Não.
- 3) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, porque você compreende que os(as) docentes do curso estão preparados(as) para ensinar pessoas surdas?  
\_\_\_\_\_.

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES

- 1) Você sabe se o(a) coordenador(a) do curso informou aos(às) professores(as) sobre o(a) estudante surdo(a), e orientou-os(as) quanto ao trabalho a ser realizado com ele(a)?  
( ) Sim.  
( ) Não.
- 2) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, você sabe como o(a) coordenador(a) informou e orientou os(as) professores(as) do curso?  
\_\_\_\_\_.
- 3) Você sabe se o curso de Ciências Contábeis de Uberlândia/Pontal tem disciplina de Libras?  
( ) Sim.  
( ) Não.
- 4) O curso de Ciências Contábeis, garantiu condições de acessibilidade comunicacional ao(à) estudante surdo(a) durante o ensino remoto?  
( ) Sim.  
( ) Não.
- 5) A coordenação do curso de Ciências Contábeis durante o ensino remoto disponibilizou material-didático e recursos acessíveis para o(a) estudante surdo(a)? (Marque todas as opções que julgar necessárias).  
( ) Material didático-pedagógico digital.  
( ) Material didático em Libras.  
( ) Intérprete de Libras.  
( ) Tradução para libras em tempo real (Exemplo: Hand Talk).  
( ) Recursos de acessibilidade à comunicação.  
( ) Recursos visuais.

- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.
- 6) Quais foram as estratégias realizadas nas disciplinas em que você atuou para atender ao(à) estudante surda(o) no período de ensino remoto? (Marque quantas opções julgar necessárias).
- ( ) Produção de videoaulas legendadas.
- ( ) Disponibilização de vídeos e/ou videoaulas legendadas.
- ( ) Uso de plataformas mais acessíveis para as aulas.
- ( ) Adaptação de provas, atividades e trabalhos.
- ( ) Tempo adicional para as provas.
- ( ) Adaptação dos termos técnicos nas avaliações e atividades.
- ( ) Fala mais pausada facilitando a anotação e absorção do conteúdo.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.
- 7) Quais foram os recursos didático-pedagógicos utilizados nas disciplinas para atender a(o) estudante surda(o) no ensino remoto? (Marque quantas opções julgar necessárias).
- ( ) Recursos digitais com elementos imagéticos, gráficos.
- ( ) Recursos didáticos em Libras.
- ( ) Filmes legendados ou com acessibilidade comunicacional (intérprete de Libras).
- ( ) Texto, livro ou outro material digital bilíngue.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.
- 8) De acordo com Sasaki (2009), a acessibilidade comunicacional é a “Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), [...] e na comunicação virtual (acessibilidade digital)”. Nesse sentido, o curso de Ciências Contábeis garantiu condições de acessibilidade comunicacional aos/às estudantes surdas durante o ensino remoto?
- ( ) Sim.
- ( ) Não.
- 9) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quais recursos de acessibilidade comunicacional foram disponibilizados pelo curso ao(à) estudante surdo(a) durante o ensino remoto? (Marque quantas opções julgar necessárias).
- ( ) Material didático-pedagógico digital.
- ( ) Material didático em Libras.
- ( ) Intérprete de Libras.
- ( ) Tradução para libras em tempo real (Exemplo: Hand Talk).
- ( ) Recursos de acessibilidade à comunicação.

- Recursos visuais.
- Outro: \_\_\_\_\_.
- 10) Algum(a) docente do curso de Ciências Contábeis de Uberlândia/Pontal conversou com você sobre as metodologias e estratégias mais adequadas ao trabalho com o(a) estudante surdo(a) durante o ensino remoto?
- Sim.
- Não.
- 11) Algum(a) docente do curso de Ciências Contábeis de Uberlândia/Pontal já conversou com você para que contribuísse com ideias e sugestões na elaboração de atividades e avaliações adaptadas para o(a) estudante surdo(a)?
- Sim.
- Não.
- 12) O(A) estudante surdo(a) relatou a você sobre dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?
- Sim.
- Não.
- 13) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, quais foram as dificuldades enfrentadas pelo(a) estudante surdo(a) durante o ensino remoto? (Marque as opções que julgar necessárias).
- Compreensão dos conteúdos acadêmicos durante as aulas virtuais.
- Avaliações acessíveis.
- Acessibilidade comunicacional (ausência do intérprete)
- Falta de material pedagógico de apoio nas disciplinas.
- Outro: \_\_\_\_\_.