

# A surdez e sua diversidade: comparação de materiais para o atendimento visando surdos sinalizantes e oralizados

*Marineide da Silveira Chaves  
Elisabeth Martins da Silva da Rocha  
Helena Carla Castro*

## Resumo

A produção de materiais para a inclusão pedagógica dos alunos surdos na universidade é essencial, não só a educação inclusiva, mas também o atendimento à diversidade na surdez. As estratégias educacionais assumidas para surdos sinalizantes, seja atendendo ao bilinguismo e/ou seguindo as políticas institucionais, não se aplicam plenamente a todos os surdos e vice-versa (ex., oralizados). Assim, este trabalho teve como objetivo comparar dois guias que apresentam propostas com diferentes perspectivas para a conduta docente frente aos alunos surdos, elaborados pelas duas maiores universidades do Brasil: a maior em tamanho geográfico, a Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ), Educação de surdos no Ensino Superior (CAPELLI et al., 2019), e a maior em número de alunos em 2022, a Universidade Federal Fluminense (UFF), O Guia para Atendimento Educacional no Ensino do Surdo Oralizado (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022). A metodologia bibliográfica e documental foi utilizada para analisar as similaridades e diferenças dos guias, incluindo estratégias arquitetônicas, comportamentais, imagéticas e tecnologias assistivas. Os guias se apoiam na visualidade em sua forma de comunicação com estratégias a serem adotadas pelos docentes. O material da UFF descreve, ainda, laboratórios de ensino prático e em aulas síncronas/assíncronas, com leitura labial viabilizada. Conclui-se que a diferença entre os guias analisados revela a demanda por produção de materiais específicos, mas com amplitude e orientação docente que permita a conscientização de que a inclusão é um processo que deve oferecer a atenção a todo alunado surdo, com técnicas que atendam toda sua diversidade.

**Palavras-chave:** Surdez. Oralizado. Sinalizante. Formação docente.

## Abstract

The production of materials for the pedagogical inclusion of deaf students at the university is essential, not only for inclusive education, but also for diversity in deafness. The educational strategies adopted for signing deaf people, whether considering bilingualism and/or following institutional policies, do not fully apply to all deaf people and vice versa (eg, oralized). Thus, this work aimed to compare two guides that present proposals with different perspectives for teaching behavior towards deaf students, prepared by the two largest universities in Brazil, the largest in geographic size, the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Education of the deaf in Higher Education (CAPELLI et al., 2019), and the largest in number of students in 2022, the Fluminense Federal University (UFF), The Guide for Educational Assistance in Teaching the Oralized Deaf (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022). Bibliographical and documentary methodology was used to analyze the similarities and differences of the guides, including architectural, behavioral, imagery and assistive technology strategies. The guides rely on visuality in their form of communication with strategies to be adopted by teachers. The UFF material also describes practical teaching laboratories and synchronous/asynchronous classes, with lip reading enabled. It is concluded that the difference between the analyzed guides reveals the demand for the production of specific materials, but with breadth and teaching guidance that allows awareness, in which inclusion is a process that must offer attention to all deaf students, with techniques that embrace all diversity.

**Keywords:** Deafness. Oralized. Signaling. Teacher training.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=2wmVnBNgcQ0&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=2>



## Introdução

A diversidade na surdez é um assunto que cada vez mais precisa ser difundido dentro do cotidiano educacional. Fazem parte desse cenário os surdos oralizados, alunos usuários ou não de prótese auditiva e que usam a comunicação

oral como maneira de interação e compreensão de informações. Atualmente, a forma com que a acessibilidade é disponibilizada para o surdo oralizado merece ser um ponto de reflexão e orientação quanto à condição desses alunos nos espaços educacionais. A inclusão precisa gerar acessibilidade que atenda à necessidade específica de cada surdo, pois, se for parcial, repercute em modos de exclusão.

Dessa maneira, a produção de materiais para a inclusão de alunos surdos no ambiente acadêmico universitário é essencial, especialmente quando nos atentamos para o atendimento à diversidade na surdez. Ao referir-se sobre o atendimento dentro do contexto educacional, Guerra (2016, p. 87) enfatiza a necessidade de ampliar o entendimento de que: “para cada tipo de deficiência, e para cada aluno haverá necessidades diferentes [...]”. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de produção e análise de materiais existentes para atendimento de diferentes especificidades de surdez.

## 1 A diferença no ensino de surdos oralizados e sinalizantes: breves considerações

Em relação à proposta de ensino para surdos, é relevante pensar no ensino que inclua o surdo oralizado. A análise da literatura permite que se observe que autores como Campello (2008), Lacerda (2011) e Skliar (2012) possuem concepção da Pedagogia Visual voltada principalmente para surdo sinalizante, que é considerado como parte mais atuante da comunidade surda.

Assim, torna-se importante relatar a ausência de discussões que incluam o surdo oralizado que, como o surdo sinalizante, aprende a se comunicar pela visualidade, sendo ainda um tema a ser explorado e desenvolvido cientificamente. Conforme salienta Torres, Mazzoni e Mello a necessidade:

[...] do tema da diversidade existente entre as pessoas com um mesmo tipo de deficiência ser pouco discutido [...] à diversidade existente entre as pessoas com deficiência auditiva... [...] o que deixa em aberto um novo interrogante de pesquisa: Por que é necessário pesquisar sobre a diversidade existente entre as pessoas que possuem deficiências semelhantes? (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 384).

Como assinalado pelos autores, cada pessoa com deficiência é única, e suas necessidades, habilidades e preferências podem variar significativamente. As necessidades de apoio e assistência podem variar de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Nesse sentido, nem toda pessoa surda se comunica em língua de

sinais.

Ao longo do tempo, o modo como o surdo é visto tem sofrido transformações. Desde o modo considerado por muitos como pejorativo e equivocado como pessoa portadora de doença, muda ou até com distúrbios mentais (SASSAKI, 2010), para uma perspectiva que respeite a individualidade, em que, dependendo da situação clínica e social, é capaz de aprender a falar (DIAS, 2017). Exemplo dessa transformação são os surdos oralizados, que por indefinidas questões optam por fazer uso da língua oral. Seja por terem adquirido o português como primeira língua, por adaptação à prótese auditiva, implante coclear, Baha ou por ter mais facilidade com o uso da língua oral, do que com a língua de sinais.

Em favor dessa diversidade e afirmando a liberdade de escolha da pessoa com surdez, o Ministério da Educação, no ano de 2006, na coleção sobre Saberes e prática da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdo reforça que: “a surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida” (BRASIL, 2006a, p. 71).

Dessa maneira, um dos parâmetros que mais diferencia o surdo oralizado do sinalizante na questão do ensino é a língua utilizada no processo da aquisição da aprendizagem, em que um utiliza diretamente o português e o outro a língua de sinais, como forma de compreensão do conteúdo explicado na aula.

## 2 A perspectiva da pedagogia visual, profissionais, tecnologia assistiva

Pensar em uma proposta pedagógica no ensino para surdos é ponderar que, de fato, seja acessível, tendo como base o respeito pela escolha de comunicação que torna a pessoa mais segura dentro de seu universo social e cultural, pois a forma de comunicação que difere das pessoas sem surdez é também observada dentro da própria comunidade surda (sinalizante e oralizado).

O processo de aprendizagem no ambiente educacional para alunos surdos tanto oralizados, quanto sinalizantes ocorre pela visualidade. Assim, para Campello (2008) a pedagogia visual é compreendida como a melhor proposta de ensino para que os surdos desenvolvam sua aprendizagem.

Nesse contexto, Campello (2008, p. 10) aponta que a educação para pessoas surdas é uma demanda importante da sociedade, que “pressio-

na a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo”. Já Simões et al. (2011) apontam que “o ensino de estudantes surdos se apoia em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual” (SIMÕES et al., 2011, p. 3609).

Nessa perspectiva, as práticas educacionais descritas por Simões et al. (2011) concordam com aspectos defendidos por Campello (2008): para atender à diversidade na surdez deve ser assegurada a valorização das experiências do campo visual. Complementando esse sentido, Skliar (2012) enfatiza que a surdez é uma experiência visual, e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, bem como todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Lacerda (2011) também destaca a importância da utilização de recursos visuais na prática educacional cotidiana, ao afirmar que:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético (LACERDA, 2011, p. 108).

A pedagogia visual tem sido explorada para o surdo sinalizante, mas ignorada como se não fosse necessária para os surdos oralizados, que também aprendem por meio da visualidade, como destacam as autoras Chaves, Castro e Rocha, tanto o oralizado como o sinalizante: “aprende e se comunica pelo visual” (2021, p. 42-43). Além disso, salienta-se que a proposta da pedagogia visual pode e deve beneficiar o aluno surdo oralizado, mas, da forma como tem sido utilizada, demanda o conhecimento da Libras pelo aluno. Para os que não usam a língua de sinais, exclui-se a necessidade do tradutor e intérprete da Libras e língua portuguesa (TILSP), ignorando outras demandas, além também do uso da pedagogia visual. Em substituição ao TILSP, torna-se necessário acrescentar a intervenção do professor, preparado para esse atendimento, como, por exemplo, ao falar deverá ficar de frente para o surdo oralizado para possibilitar a adequada leitura labial (BEVILACQUA; SOUZA, 2012; BRASIL, 2006b).

Outra questão relevante para o ensino do aluno surdo oralizado é o uso da tecnologia assistiva como mensagens digitalizadas, conversão de voz em textos, legendas e o uso de figuras e projeções. Considerando a:

[...] existência de expectativas quanto às tecnologias que lhes facilitem o acesso à informação e seja eficiente para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, permitindo-lhes uma interação com os professores e colegas de turma. [...] por alunos quanto à transcrição das aulas em tempo real, expectativa essa última que une os anseios de estudantes com deficiência auditiva (MAZZONI, 2003, p. 101).

Segundo Torres, Mazzoni e Mello, esse público vem pleiteando mais acessibilidade no âmbito educacional, incluindo assim: “os recursos para acesso à informação e comunicação, que são reivindicados pelos estudantes surdos oralizados no Brasil são [...] a transcrição eletrônica, em tempo real, da fala em texto” (2007, p. 376). O posicionamento do aluno surdo oralizado quanto ao acesso à informação faz com que seja possível perceber a importante função que esses programas podem desempenhar ao serem usados no espaço escolar e acadêmico, possibilitando práticas inclusivas para o ensino e tornando-o mais acessível para o público oralizado.

O surdo oralizado poderá fazer jus do uso dessas tecnologias como um caminho de acesso à comunicação no desenvolvimento de sua aprendizagem no espaço educacional, para que obtenha acessibilidade na instituição de ensino.

Algumas questões ainda surgem quando se trata do ensino de surdos oralizados como a presença de um intérprete oralista para intervenção ou auxílio durante a aula como um facilitador na aprendizagem. Sobre a legislação envolvendo a acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas elaborou em 2008 a NBR 15559, Norma Brasileira de Acessibilidade, que define sobre como será o atendimento acessível ao surdo oralizado e sobre o profissional que vai prestar esse serviço para o atendimento da necessidade específica desse aluno:

Pelo menos um atendente deve ter articulação orofacial que permita a leitura labial; Salas de aula devidamente iluminadas, salas de aula com conforto acústico para viabilizar a comunicação, com ou sem amplificação sonora; Sistema de legendas em texto, por estenotíпия, reconhecimento de voz, ou outro, para aulas do ensino médio e ou superior; passar os textos para a forma sonora adequada (magnética ou digital acessível) (ABNT, 2008).

Quanto à matrícula desses alunos surdos oralizados, a Lei nº 14.191/2021 institui que será realizada em escola e classes regulares, de acordo com o que

decidir o aluno, seus pais ou responsáveis. Além de ser garantido “para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas” (BRASIL, 2021), como um caminho de acesso à comunicação e à informação no desenvolvimento de sua aprendizagem.

É possível notar as diferenças do ensino para o surdo oralizado e o sinalizante, tanto em questão de tecnologia, como em questões de desenvolvimento da linguagem. Porém, todo esse processo tem em comum para ambos os alunos a necessidade primária da percepção visual, para receber toda forma de compreensão e entendimento acerca do conhecimento, da comunicação e da informação. Conforme destaca Rocha:

[...] os Surdos-Libras têm a sua comunicação por meio da Língua de Sinais, enquanto que os Surdos Oralizados têm a sua comunicação pautada na Língua Portuguesa, não dependendo da Libras para se comunicar; por outro lado os Surdos bilíngues possuem duas línguas ou mais, a Língua de Sinais e o Português, por exemplo, podendo articular-se de modo eficaz nas duas línguas. [...] e o surdo pós-lingual não depende da língua de sinais para sua efetiva comunicação [...] (ROCHA, 2016, p 13 e 14)

Diante dessa variedade de comunicação entre as pessoas surdas e o universo majoritariamente de pessoas sem surdez, é possível observar que os métodos educacionais devem respeitar as especificidades de cada aluno, considerando todos os amparos legais que apoiam e orientam a sociedade na relação de respeito e cidadania. Assim, analisar e compreender os materiais que permeiam essa temática de orientação para a atuação do profissional de educação se torna importante para podermos não só refletir sobre o assunto, mas também divulgar os esforços da academia em melhorar a atividade desse profissional em prol da comunidade surda.

### 3 Objetivo

O objetivo deste estudo é comparar dois guias oriundos das duas maiores universidades do Brasil, a maior em tamanho geográfico, a Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ), Educação de surdos no Ensino Superior (CAPELLI et al., 2019), e a maior em número de alunos, a Universidade Federal Fluminense (UFF), Guia para Atendimento Educacional no ensino do Surdo Oralizado (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022), que apresentam propostas para a conduta docente frente ao público surdo. Buscamos aqui discorrer sobre as diferenças no ensino de surdos oralizados e sinalizantes, o que servirá de apoio

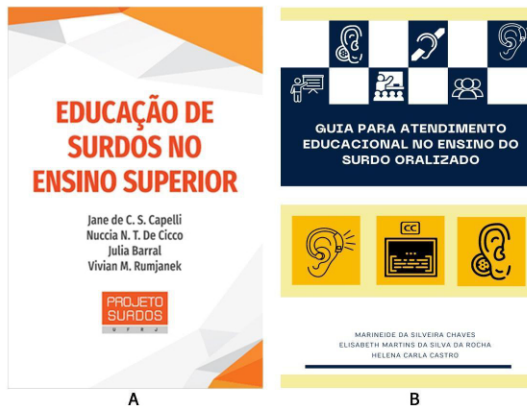


Figura 1: Comparação das Capas do guia da UFRJ produzido por Capelli et al. (2019) (A) e do guia da UFF, produzido por Chaves; Castro e Rocha (2022) (B).  
Fonte: Capelli et al. (2019) e Chaves; Castro; Rocha (2022).

A Figura 1 (A e B) mostra as capas dos guias analisados e que estão publicados nos sites das instituições, contemplando uma perspectiva de como a visualidade é abordada nos respectivos guias. Os parâmetros analisados incluem as similaridades e diferenças direcionadas ao atendimento do público com surdez, com avaliação das estratégias arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de tecnologias assistivas. Desse modo, emergiram cinco categorias de análise: comunicação; posicionamento do professor x TILSP; movimentação/expressão corporal do professor; trabalhos em grupo; aulas práticas/laboratório e remotas.

## Resultados e discussões

Ao analisarmos as similaridades e diferenças dos manuais voltados para o atendimento do público com surdez oriundo das universidades federais, UFF e UFRJ, observamos inicialmente que estes se apoiam na visualidade em sua forma de comunicação (Figuras 2-4), descrevendo estratégias a serem adotadas pelos docentes, dentre as quais muitas aparecem nos manuais em comum para o surdo sinalizante e não sinalizante (oralizado) (Figuras 2-4).

Na análise quantitativa, enquanto o guia da UFRJ possui 37 páginas e 22 imagens, o da UFF possui 40 páginas e 29 imagens. A proposta de ambos os guias “é primordialmente adaptada a partir do sentido visual” (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2021, p. 41), o que viabiliza reflexões de inclusão tanto para surdos sinalizantes como oralizados.





Figura 2: Libras e leitura labial (A); Posicionamento tradutor intérprete de Libras e palestrante (B); Aulas práticas em laboratório (C); Grupo de discussão organizado na forma de U. Fonte: Capelli et al. (2019)

Figura 3: Leitura labial e aulas práticas em laboratório. Fonte: Chaves; Castro; Rocha (2022)

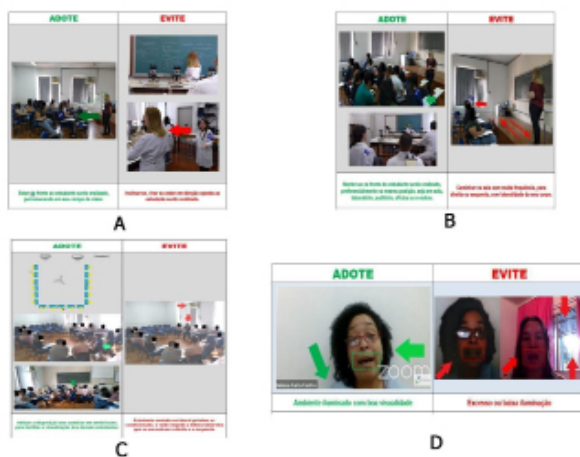


Figura 4: Posicionamento do professor em sala de aula (A); Movimentação do professor em sala de aula (B); Formato da sala em U (C); Ensino remoto e uso de tecnologias digitais. Fonte: Chaves; Castro; Rocha (2022).

As estratégias educacionais assumidas para surdos sinalizantes, quanto a produção de material e contratação de intérpretes, não se aplicam plenamente a todos os surdos e vice-versa (ex.: oralizados). Como descrito em Capelli et al. (2019, p. 13), é preciso compreender que em “[...] cada abordagem o processo de inclusão e os modos de entender a escolarização entre o surdo sinalizante e oralizado são diferentes”. De forma análoga, Chaves, Castro e Rocha (2021, p. 44) destacam que na “[...] comunicação, se usuário de Libras ou não, nota-se então diferenças de ensino entre surdo oralizado e sinalizante [...] mesmo que ambas as identidades usem a visão para obter a comunicação e a informação”. Essas considerações análogas apontam a necessidade de se conhecer não só essas demandas, mas também as formas como estas são apresentadas

nos manuais e guias gerados para o auxílio no ensino desse público.

A análise de produtos educacionais na área de surdez, em especial os trabalhos de Capelli et al. (2019) e Chaves, Castro e Rocha (2021), mostra-nos que, além da descrição sobre o conceito de surdez, pontuar a diversidade humana se torna significativo para que o professor tome consciência de suas abordagens em sala de aula. Nos materiais analisados notou-se a preocupação de realizar uma reflexão maior sobre essas diferenças no ambiente escolar, sobre quem é o aluno surdo oralizado e sinalizante e como as informações referentes à comunicação de ambos podem ser um facilitador no processo inclusivo.

Nesse contexto, na comparação entre os guias revelaram-se 19 procedimentos no processo de inclusão do surdo oralizado. Tais procedimentos serviram como base de comparação envolvendo comunicação e educação. Como foi observada mais de uma categoria nas ilustrações, orientações e estratégias dos materiais, para melhor compreensão do leitor, optamos por apresentar as categorias que foram analisadas:

- **Comunicação:** A importância de o professor compreender que é por meio da visualidade que ocorre o acesso à comunicação tanto ao surdo oralizado como ao sinalizante (ex.: Figura 2 (A) e Figura 3). Essa questão é norteadora no processo de aprendizagem desses alunos, o qual se dá por meio da visão, sendo que o oralizado compreende por meio da leitura labial e o sinalizante por meio da Libras, e ambos acessam pelo visual. Assim, Capelli et al. (2019) apresentam a Libras como L1 e português como L2 na modalidade escrita para os surdos sinalizantes e como L1 para surdos oralizados. Enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) apontam a Língua Portuguesa como L1 para surdos oralizados e o bilinguismo, com a Libras como L1 e o português escrito como L2, para surdos sinalizantes;
- **Posicionamento do professor x TILSP:** Capelli et al. (2019) destacam orientação para que o professor fique em um único lugar na sala. Para o TILSP, frisam que não deve haver a passagem de pessoas no campo da comunicação, pois causa poluição visual para o aluno sinalizante. Nessa perspectiva, Chaves, Castro e Rocha (2021) descrevem de forma objetiva sobre como pode ser o posicionamento, articulação e a expressão corporal do professor, e as estratégias a serem adotadas/evitadas em sala de aula. O colega não deve fazer a passagem à frente do professor, pois dificulta a leitura labial no aluno surdo oralizado (ex.: Figuras 2 (A e B) e Figura 3);
- **Movimentação/expressão corporal do professor:** o material de Capelli et al. (2019) relata sobre posição/movimentação em evitar falar de costas para

quadro ou projeção, enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) complementam sobre quais atitudes devem ser evitadas. Como, por exemplo, evitar falar em lateralidade (andar em direção direita e/ou esquerda), falar estando de costas quando for escrever no quadro. As autoras Capelli et al. (2019) orientam de uma forma breve sobre o professor falar de frente para a turma, enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) destacam o processo do falar sempre de frente e de forma explicativa para que o aluno oralizado faça a leitura orofacial. Isso vale para qualquer palavra e situação (ex.: Figura 2A, Figura 4 (A e B));

- Trabalhos em grupo: os materiais são mais didáticos ao ilustrar e sugerir diferentes formatos de trabalhos em grupo. Capelli et al. (2019) pontuam sobre organizar os grupos em forma de círculo ou forma de U, complementam sobre a leitura labial e a sinalização ser impossível para o surdo realizar quando duas pessoas se expressam verbalmente ao mesmo tempo. Acrescentam Chaves, Castro e Rocha (2021) sobre o assento correto e incorreto do aluno surdo oralizado no formato Semicírculo, U e L, esclarecendo a importância do espaço entre um assento e o outro. Frisa a importância de o próximo orador levantar a mão antes de começar seu discurso (ex.: Figura 2 (D) e Figura 4 (C));

- Aulas práticas/laboratórios e remotas: o material das autoras Chaves, Castro e Rocha (2021), com foco no aluno surdo oralizado, descreve os laboratórios de ensino prático (Figura 4). Uma questão importante tratada nos materiais é sobre a luminosidade no espaço físico, seja esse em sala de aula, laboratório ou auditório. Segundo Chaves, Castro e Rocha (2021, p. 78): “a iluminação direcionada para professor-palestrante deve permitir que o estudante surdo oralizado veja o emissor da mensagem, visto que a baixa luminosidade interfere no processo da realização da leitura labial”. Quanto aos ambientes virtuais/aulas remotas (síncronas/assíncronas) com leitura labial viabilizada (ex.: Figura 4 (D)), consideraram-se as dificuldades decorrentes do ensino durante a pandemia da Covid-19, que foi um desafio para aluno surdo oralizado e sinalizante. Nesse sentido, o guia das autoras mencionadas anteriormente procurou orientar o docente com estratégias a serem adotadas e evitadas na modalidade de ensino virtual síncrono e assíncrono.

No período mencionado, professores e alunado experimentaram a fase de reinventar-se na educação em todos os níveis e modalidades. Como afirma Piffero (2020), nas aulas on-line, plataformas como Webex, Zoom Meeting, Skype, Google Meet, entre outras, têm sido bastante exploradas pelas instituições educacionais. Nesse contexto, professor e aluno fizeram uso de tecnologias digitais para acesso ao conhecimento e às experiências do uso de recursos tecnológicos têm se mostrado essenciais para a educação.

O que emerge para uma concepção de discutir a importância das tecnologias digitais na inclusão? Quanto a essa questão, pontuam Capelli et al. (2021) que se faz necessário “dar preferência, sempre que possível, às plataformas de transmissões virtuais que tenham sistema de legendagem automática em português, para que o surdo oralizado possa acompanhar”. (CAPELLI et al., 2021, p. 14). Enquanto complementam Chaves, Castro e Rocha (2021) assinalando que “produtos como Zoom e Google Meet, por exemplo, estão entre as soluções mais populares de videoconferência e que podem ser explorados para a prática de ensino inclusivo na educação do estudante surdo oralizado” (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2021; p. 84). As autoras afirmam, ainda, que esses recursos tecnológicos podem ser utilizados também no ensino presencial e incorporados de igual forma a eventos como palestras e congressos como plataformas acessíveis a esse público oralizado.

Dessa maneira, o material da UFF ressalta questões como posição do aluno oralizado e conduta do professor, que é essencial para esse público, dentro do contexto a ser adotado ou evitado. Traz abordagens atitudinais, localização em sala de aula, laboratórios, recursos digitais para uso em sala de aula, profissionais especializados como digitador, intérprete oralista e estenotipista etc., com foco centralizado no surdo oralizado servindo para contribuir com a formação continuada do professor.

Por fim, as diferenças observadas entre os guias revelam a demanda por produção de mais materiais específicos, mas com amplitude sobre a atuação docente, no sentido de permitir a conscientização de que a inclusão é um processo que deve oferecer a atenção ao público surdo, mas com técnicas que atendam em sua plenitude toda a sua diversidade.

## Considerações finais

Diante do apresentado, a comparação entre os materiais da UFF e da UFRJ traz contribuições importantes para o ensino do surdo oralizado e sinalizante na questão da visualidade, da comunicação e de estratégias e práticas que podem ser adotadas pelos profissionais da educação que atendem a esse alunado, como formas de viabilizar que o ensino seja inclusivo. As similaridades e diferenças destacadas entre os guias apontam a importância de conhecer quem é o surdo sinalizante e oralizado. Somente assim será ofertada a acessibilidade que atenda à singularidade destes alunos no espaço escolar-acadêmico.

Além disso, as orientações a serem realizadas com vistas aos cuidados

como postura, seleção de materiais para as aulas, adaptação de ambientes, entre outros aspectos, são também uma forma de trabalho colaborativo e de construção coletiva no processo de ensino, aprendizagem e inclusão.

Assim, a presente pesquisa deixa a sua contribuição como auxílio e orientação para que os profissionais de educação e a comunidade acadêmica possam ter um aparato e a conscientização de que a inclusão é um processo diário. Por fim, a produção deste material, inspirado em experiências cotidianas de alunos surdos oralizados e na observância de materiais existentes, não esgota em si a produção de novos materiais e serve de inspiração para novos pesquisadores que queiram abordar a temática de inclusão e diversidade surda na educação.

## Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15599/2008–Acessibilidade em Comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008.

BEVILACQUA, Maria Cecília; SOUZA, Deisy das Graças de. A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema de FM. São Carlos: Editora Cubo, 2012. 36 p.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – MEC - Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20158861-Ana-regina-e-souza-campello-pedagogia-visual-na-educacao-dos-surdos-mudos.html>. Acesso em: 1 mar. 2019.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana, et al. Educação de surdos no ensino superior. UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. p. 35. Disponível em: < [https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/07/manual\\_surdos\\_web.pdf](https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/07/manual_surdos_web.pdf) >. Acesso em: 24 out. 2022.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana, et al. Guia prático do professor: acessibilidade na educação do surdo no ensino remoto. Macaé: Observatório da Cidade de Macaé, 2021. p. 16. Disponível em: < <http://www.macaee.rj.gov.br/midia/uploads/Guia%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20SURDO%20NO%20ENSINO%20REMOTO.pdf> >. Acesso em: 07 jul. 2021.

CHAVES, Marineide da Silveira; CASTRO, Helena Carla; ROCHA, Elisabeth Martins da Silva da. Diversidade na surdez: criação de um Guia para o ensino de surdos oralizados. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/> >

viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\_trabalho=11391560>. Acesso em: 24 out. 2022.

CHAVES, Marineide da Silveira; ROCHA, Elisabeth Martins da Silva da; CASTRO, Carla Helena. Guia para atendimento educacional no ensino do surdo oralizado [livro eletrônico]. Niterói, RJ: Ed. das Autoras, 2022.

DIAS, Francine de Souza. Devir Surdo: disputas, poder e saber na produção do sujeito não ouvinte. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14972>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GUERRA, Gleidis Roberta. Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade. Valinhos, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Língua brasileira de sinais: Libras uma introdução. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011. p. 103-118.

MAZZONI, Alberto Angel. Deficiência x participação: um desafio para as universidades. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana, et al. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: metodologias ativas em aulas remotas. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, 2020. p.1-18. Disponível em: <<http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1420/585>>. Acesso em: 24 out. 2022.

ROCHA, Amanda Santos. Surdez e Autismo: um estudo de caso. 2016. 60f. Monografia. Brasília: UNB, 2016. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016\\_AmandaSantos-Rocha\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016_AmandaSantos-Rocha_tcc.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SIMÕES, Elis da Silva, et al. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SKLIAR. Carlos. A Surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Editora Mediação, 6ª Edição. 2012.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. v. 33, n. 2, São Paulo: Educação e Pesquisa, 2007. p. 369-385.