



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE - CAMPUS ARACATI
LICENCIATURA EM QUÍMICA

DÉBORAH FERNANDA SILVA MARTINS

**A RELAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA E O ALUNO SURDO: DESAFIOS NO
PROCESSO DE INCLUSÃO**

ARACATI/CE

2023

DÉBORAH FERNANDA SILVA MARTINS

**A RELAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA E O ALUNO SURDO:
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Aracati*, como requisito parcial para obtenção do Título de licenciado em química.

Orientadora: Prof^a. Ma. Valquíria Gomes Duarte

ARACATI/CE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará – IFCE
Sistema de Bibliotecas – SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M379r Martins, Déborah Fernanda Silva.
A relação do professor de química e o aluno surdo : Desafios no processo de inclusão / Déborah Fernanda Silva Martins. - 2023.
35 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Instituto Federal do Ceará,
Licenciatura em Química, Campus Aracati, 2023.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Valquíria Gomes Duarte.

1. Inclusão. 2. Química. 3. Professor. 4. Aluno. 5. Desafios. I. Título.

CDD 540

DÉBORAH FERNANDA SILVA MARTINS

**A RELAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA E O ALUNO SURDO:
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso -
TCC apresentado ao curso de
Licenciatura em Química do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE) -
Campus Aracati, como requisito
parcial para obtenção do Título de
licenciado em química.

Aprovado(a) em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Valquíria Gomes Duarte (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –
Campus Aracati

Profa. Ma. Maria Máisa Farias Jordão
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –
Campus Aracati

Prof. Me. João Paulo Guerreiro de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –
Campus Limoeiro do Norte

A Deus.
Aos meus pais.
Aos mestres.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, quem fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudo. Por ter me permitido ter saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

À minha família, por todo o apoio e pela ajuda que muito contribuíram no meu processo de formação.

Agradeço à professora Valquíria Gomes Duarte por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

A todos que participaram, diretamente ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizagem.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante todos os anos de graduação, obrigada pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formanda.

À instituição de ensino Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – *campus* Aracati – essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo do curso.

Obrigada a todos.

“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo.” (Lev Vygotski).

RESUMO

A presente pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Como está ocorrendo a relação entre o professor e o aluno surdo dentro da sala de aula? Que concepções os professores trazem sobre o processo dessa relação em suas salas de aula? Qual a percepção do aluno surdo sobre a inclusão e a relação direta com o professor? Levando-se em consideração a escolarização de alunos surdos, esse estudo surgiu a partir da observação das dificuldades que professores, alunos e funcionários, de uma instituição federal pública de ensino de Aracati/CE, têm para se comunicar com esses alunos surdos, precisando sempre de um mediador (intérprete) para desenvolver essa relação. Diante disso, o presente trabalho busca discutir sobre os desafios no processo de comunicação (relação direta) entre o professor e o aluno surdo. Para a efetivação deste projeto, utilizamos dos métodos da pesquisa qualitativa, que têm como finalidade compreender os fenômenos e seu caráter subjetivo. O foco está em iniciar partindo de perguntas sem hipóteses pré-definidas, e sim buscar ganchos para criar novas hipóteses que possam ser confirmadas. Mediante os dados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que os docentes em Química da Instituição Federal de Ensino Pública visitada em Aracati/CE não estão capacitados para lidar com a inclusão de alunos surdos, pois esses docentes não possuem formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), necessitando sempre da presença de um intérprete para mediar essa comunicação.

Palavras-chave: Professor. Alunos surdos. Ensino-aprendizagem. Química.

ABSTRACT

This research seeks to answer the following questions: How is the relationship between the teacher and the deaf student taking place in the classroom? What conceptions do teachers have about the process of this relationship in their classrooms? What is the deaf student's perception of inclusion and the direct relationship with the teacher? Taking into account the schooling of deaf students, this study arose from the observation of the difficulties that teachers, students and staff at a public educational institution in Aracati/CE have in communicating with these deaf students, always needing a mediator (interpreter) to develop this relationship. In view of this, this work seeks to discuss the challenges in the communication process (direct relationship) between the teacher and the deaf student. To carry out this project, we used qualitative research methods, which aim to understand phenomena and their subjective nature. The focus is on starting from questions without pre-defined hypotheses, but rather looking for hooks to create new hypotheses that can be confirmed. Based on the data obtained in this research, it can be concluded that the chemistry teachers at the public education institution visited in Aracati/CE are not trained to deal with the inclusion of deaf students, as they are not trained in the Brazilian Sign Language (Libras), always requiring the presence of an interpreter to mediate this communication.

Keywords: Teacher. Deaf students. Teaching and learning. Chemistry.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos docentes da área de Química	23
Gráfico 2 – Média de idade dos professores da área de Química	24
Gráfico 3 – Titulação dos professores da área de Química	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de discentes e taxas de crescimento anual dos PPPGEs (Programa de Pós-Graduação em Educação), por tipo de curso, 2004-2020	25
Tabela 2 – Respostas dos professores participantes da pesquisa à questão 7 do questionário online	28
Tabela 3 – Respostas dos professores para a questão sobre a relação com alunos surdos mediada por intérprete de Libras	29
Tabela 4 – Falas dos alunos surdos que foram entrevistados durante esta pesquisa	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	13
3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	15
4 A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR	20
5 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS	22
6 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SURDOS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA	30
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

A Química é a ciência que estuda a matéria, analisando suas propriedades e as transformações sofridas por ela. Nos cursos de Licenciatura em Química, observamos, frequentemente, a dificuldade de compreensão que os discentes apresentam em relação a alguns conteúdos, pois são caracterizados como abstratos e de difícil compreensão.

Os docentes, enquanto mediadores, geralmente buscam traçar estratégias para mudar essa realidade, porém, é necessário lembrar que a sala de aula apresenta uma diversidade e, por isso, é fundamental buscar diversificar suas metodologias.

Sabemos que a escola é a principal instituição em que os indivíduos irão ter contato com o saber historicamente construído, de forma organizada e direta, na qual adquirem habilidades importantes para o seu pleno desenvolvimento. Com isso, o docente tem um importante papel nessa formação, portanto, buscamos, com essa pesquisa, responder às seguintes perguntas: Como vem ocorrendo a relação professor-aluno surdo dentro da sala de aula, na disciplina de Química? Que concepções os professores trazem sobre o processo de inclusão? Dentro de suas salas de aula? Qual a percepção do aluno surdo sobre a inclusão e a relação direta com o professor?

Sabemos que existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano. Dentre estes, pensamos também ser importante destacar o papel do Estado na garantia de: a) uma política de formação docente para lidar com esta temática específica; b) apoio e contratação de intérpretes de LIBRAS, já que isso contribuiria para a efetiva inclusão. Para isso, o docente precisa assumir e saber lidar com a diversidade existente no âmbito educacional (BRASIL, 2000), por ser uma figura indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, é perceptível que a educação vem traçando estratégias para a inclusão de pessoas surdas. Contudo, observamos, nas escolas, professores que não conseguem se relacionar com os alunos surdos devido à falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Sob essa ótica, o sistema regular de ensino necessita de ações que viabilizem a inclusão dos surdos no ambiente escolar. Não podemos nos

contentar apenas com a inserção do surdo na escola, mas trazer ações para que ele se sinta incluído no processo.

A Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico visual-motor, segundo a Lei nº 10.436/2002, que consiste em sinais feitos com as mãos, complementados pelas expressões faciais do falante, para a comunicação com e entre pessoas surdas ou com perda parcial da audição. É um meio de comunicação objetiva e os serviços públicos de saúde e educação “devem garantir o atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva”.

Em meio às dificuldades vividas pelos alunos surdos em classes inclusivas, encontramos a falta de recursos pedagógicos, falta de adaptação de atividades e a limitação da comunicação por meio da Libras. Essa realidade necessita ser mudada, pois o método e as estratégias de ensino são essenciais para o desenvolvimento e a formação desses sujeitos na perspectiva inclusiva.

Levando em consideração a escolarização de alunos surdos, esse estudo surgiu a partir da observação das dificuldades que os professores, alunos e funcionários de uma Instituição Federal de Ensino Pública de Aracati/CE têm para se comunicar com esses alunos surdos, precisando sempre de um mediador (intérprete) para desenvolver essa relação.

Diante disso, o presente trabalho busca analisar sobre os desafios no processo de comunicação (relação direta) entre o professor e o aluno surdo, tendo como objetivos específicos: investigar a importância da relação direta entre o professor e aluno como agente potencializador na jornada de ensino-aprendizagem; identificar a percepção do professor sobre a relação professor-aluno nesse processo e conhecer, na visão dos alunos surdos, como se dá o processo inclusivo dentro do ambiente escolar, especificamente, na sala de aula e na relação direta com o professor.

2 METODOLOGIA

Para a efetivação deste estudo, utilizaremos os métodos da pesquisa qualitativa, que tem como finalidade compreender os fenômenos e seu caráter subjetivo. O foco está em iniciar partindo de perguntas sem

hipóteses pré-definidas, mas buscando ganchos para criar novas hipóteses que possam ser confirmadas.

Ao escolher a pesquisa qualitativa, temos em vista colher resultados objetivos e palpáveis, baseados nos valores e nas relações humanas de determinado grupo social. Segundo Minayo (2010, p. 57), “aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos, o faz a respeito de como vive”.

Esse método, por meio do seu fundamento teórico, permite desvelar os processos sociais, ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, e propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação.

A técnica de pesquisa utilizada para o processo de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que foi realizada com os alunos surdos, contendo perguntas semiabertas, possibilitando ao informante explicar opiniões e argumentos.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

[...] a entrevista semi-estruturada (*sic*) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Outro instrumento de pesquisa que utilizamos foi o questionário com os professores da área da Química, por ser um recurso mais acessível e prático à coleta dos dados.

Ainda nos utilizamos da pesquisa bibliográfica para o aprofundamento de alguns temas relacionados à pesquisa. Para tanto, foram utilizados outros trabalhos como referências que contribuíram para o avanço do conhecimento no presente estudo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 231), a interpretação dos resultados é a parte mais importante do trabalho. É o momento de o pesquisador mostrar que compreendeu as informações contidas nas entrelinhas, ou seja, que são resultados de uma apreciação crítica.

3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Com base nas ideias de Marx, podemos inferir que educar é um desafio social. O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modos de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária, baseada em princípios democráticos e não de escravidão. Em contrapartida, as escolas são umas das partes integrais do sistema capitalista e, como tal, seu potencial para a reforma está bastante limitado, sendo fundamental a reforma do sistema político e econômico para que o ensino possa ter algum efeito na emancipação dos menos favorecidos¹.

Seguindo a lógica dessa discussão, a dialética² por si, abre caminhos para a busca e a concretização destes ideais supracitados. Entretanto, é uma luta constante e necessita de perseverança para sua efetivação, sendo a educação uma das principais alternativas para amenizar as desigualdades advindas do sistema capitalista.

¹ Entendemos que Marx aborda essa exclusão dos menos favorecidos na lógica do trabalho no modelo capitalista, o qual se utiliza da educação como aparelho de legitimação da alienação e exploração dessas classes sociais supracitadas. No entanto, trouxemos essa discussão para reforçar que essa exclusão acontecerá de forma mais ainda pontual para as pessoas com deficiência. Assim como explana Pereira (2008, p. 196), afirmando que “toda e qualquer política pública de um Estado capitalista e qualquer reforma que dele advenha não é para transformar o que está posto, apenas mudar. E o que está posto para os sujeitos que nascem ou adquirem alguma deficiência é a exclusão”. Reiteramos, de acordo com Lênin (1979, p. 28), que “uma república democrática com igualdade é uma mentira, uma fraude, porque na realidade, a igualdade não existe nem pode existir, em virtude da propriedade privada dos meios de produção, do dinheiro e do capital”. Assim como os menos favorecidos, a pessoa com deficiência também terá sua parcela de exclusão social, que se mantém e se fortalece pelo próprio sistema.

² O estudo traz a discussão da dialética a partir da discussão de Lorenzet e Andreolla (2019, p. 225 e 226), em que afirma que “o método dialético também é desdobrado em três momentos: 1) da tese ou sincrese; 2) da antítese; 3) da síntese. O primeiro momento, da tese ou da sincrese, diz respeito a uma visão caótica do objeto, o pensamento afirma determinada posição. Poderíamos dizer que são as primeiras impressões [...]. O segundo momento, da antítese, é um momento de contradições, de oposições, de confronto, de conflito, de dar-se conta das falhas e inconsistências. É um momento de despertar crítico [...]. O terceiro momento, a síntese, caracteriza-se pela capacidade de apreender, de superar o confronto e absorver e conservar formulando nova unidade.

Neste sentido, Marx contribuiu para a educação do homem moderno, em sua teoria educacional. O marxismo mistura a teoria e a prática, apresentando aos aprendizes a necessidade crucial da atividade racional e um sentido de responsabilidade social necessário para uma existência mais humana.

Um ponto forte do marxismo, como filosofia, é que fornece uma visão da transformação social e promove uma visão da ação humana determinada a levar adiante essa transformação. Esta retrata um mundo em que as coisas não são fixas e onde há constante luta por mudança. Por essas características, o marxismo, muitas vezes, tem um apelo àqueles que se veem como oprimidos, sendo estes parte das minorias sociais.

A educação tende a ser considerada como elemento conservador da sociedade, mas por ser um instrumento formador e de expressividade em qualquer tipo de sociedade, não pode e nem deve ser vista dentro de limites fechados, analisada independentemente do contexto sócio-político e econômico em que vive tal sociedade. Deve ser encarada como parte integrante e necessária de um sistema, já que é usada de acordo com seus interesses.

Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existir de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros (BRANDÃO,1984).

Podemos dizer que a educação é um reflexo da política adotada em um país e do interesse deste em coordená-la como aparelho de formação para a dominação. A educação é um dos maiores instrumentos de dominação em massa dentro de um sistema, perdendo apenas para a mídia, pelo seu acesso mais fácil e rápido, em detrimento ao sistema educativo.

À luz das ideias weberianas, a partir do momento em que as relações sociais foram racionalizadas, burocratizadas, desencantadas e a dominação racional-legal tornou-se a condição para a “coesão social” e regularidade das condutas humanas (relações sociais), permitiu-se a previsibilidade das reações perante determinadas situações e circunstâncias,

bem como a partilha de “sentido” das ações sociais pelos agentes nelas envolvidos, criando as condições para a perpetuação da sociabilidade moderna pautada nas ações racionalizadas, que calculam os meios mais adequados para atingir os fins pretendidos pelo agente.

A educação escolar sistematizada (instituições educacionais) passa a ter como papel central transmitir e inculcar determinados valores, conhecimentos, hábitos, condutas, competências e habilidades vistas como essenciais por aqueles que dominam, a fim de manterem-se nessa posição de superioridade, reproduzindo as relações sociais racionalizadas e preparando os indivíduos para que desempenhem as funções e tarefas administrativo-burocráticas determinadas pelos cargos que preencherão segundo a posição ocupada dentro da produção social.

As mudanças na maneira como são estabelecidas e produzidas as relações sociais refletem no processo de socialização, no tornar-se e fazer-se homem dos homens, pois a natureza não produz seres sociais, estes são produzidos por meio da socialização, da transmissão, aprendizado, seleção e sistematização (de uma forma e não de outra) do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade. Logo, nos tornamos e fazemos humanos em relação.

De acordo com a teoria de Vigotski (1994), as relações do sujeito com o mundo acontecem por meio das interações. Essa relação do ser com o objeto envolve um processo de interação social e é mediada por meio de instrumentos (ferramentas constituídas historicamente) e signos (representações mentais). A esse processo de apropriação cultural dos signos e instrumentos, Vigotski nomeou de internalização (acomodação dos processos internos), no qual os sujeitos que aprendem não são passivos, pois o significado do que está sendo acomodado é dado por esses sujeitos, mas a participação do outro é imprescindível.

O professor, nessa concepção defendida por Vigotski, é o mediador, estando não mais na condição de responsável pela transmissão de conhecimentos ou apenas como estimulador, mas auxiliando a interação entre os educandos e interagindo com eles também.

As interações seriam, então, a base para o processo de aprendizagem em sala de aula, visto que “todas as funções no

desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (Vigotski, 1994, p. 75).

O aprendizado dentro de sala de aula deriva das interações sociais entre professor e aluno de acordo com as ideias de Oliveira (2003 p. 62): “a intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola”. Portanto, a intervenção pedagógica com propósitos e objetivos, proporciona a aprendizagem pelo educando, a qual engloba quem ensina, quem aprende e a relação entre estas pessoas.

Nesse aspecto, o professor é um sujeito indispensável no processo de ensino-aprendizagem do educando, dentro dessa realidade, para desenvolver sua prática com êxito e se tornar necessária uma boa formação. Freire (1996) diz que: “o saber teórico influencia na relação teoria-prática para concretizar o bom trabalho de um professor”. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham o domínio de metodologias que possibilitem os educandos a desenvolverem seu raciocínio e sua autonomia.

Na busca por mais metodologias, para alcançar todos os discentes, bem como os que apresentam alguma deficiência, o docente mostra que a prática pedagógica necessita de: afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. A prática educativa, vivida na perspectiva da afetividade, estimula e desenvolve emoções e sentimentos positivos aos alunos e no desempenho intelectual destes.

Dentro dessa perspectiva, pode-se considerar um trecho de Freire, que diz:

[...] à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. [...] (FREIRE, 1996, p. 72).

Perante o exposto, o professor não pode privar-se de construir uma relação afetiva com seus alunos. Esse contato possibilita o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas, estimulando o aprendizado do

aluno, buscando um equilíbrio, a fim de se obter um convívio didático (MORALES,1999).

Para que essa relação aconteça, Morales (1999, p. 59) ressalta que, na relação professor-aluno, “não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializado de uma boa relação e de um bom aprendizado”. Assim, podemos dizer que há uma influência mútua nas relações que permeiam a sala de aula (professor-aluno-professor).

Entendemos a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, e o professor, como figura importante nesse processo, necessita desse sentimento para entender o que pode contribuir na busca de uma melhor absorção de conhecimento de seus alunos. É indispensável a conscientização dos professores para buscarem planejar estratégias a fim de facilitar a aprendizagem.

O professor precisará estar aberto a passar por novas experiências, compreendendo o mundo e a realidade na qual seus alunos estão inseridos, mantendo uma relação baseada na valorização dos sentimentos dos seus discentes, nos seus problemas e necessidades, para que no fim desse processo os mesmos sintam-se realizados (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, percebemos a importância da relação professor-aluno nesse processo, no qual o professor tem um papel importante, agindo como mediador dos conteúdos e das estratégias de aprendizagens para que ocorra a efetiva compreensão e assimilação dos mesmos.

Assim como destaca Wallon, na teoria da afetividade, todo indivíduo estará vulnerável a ser afetado pelo outro. Portanto, o “ser afetado” poderá acontecer de forma positiva ou negativa. Na relação professor-aluno, os dois serão afetados, com diferença apenas no nível deste impacto. Deste modo, Freire afirma que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 96).

Portanto, existe a necessidade de afetividade, confiança e respeito na relação professor-aluno. O professor deve estar consciente do seu dever de formador de opinião e não deixar que nada interfira no cumprimento da sua função.

Nesse sentido, compreende-se que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem depende do ambiente criado pelo professor, da relação que ele estabelece com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e debater as questões e necessidades trazidas por seus alunos, visando construir um caminho de acesso entre o conhecimento que ele detém e o conhecimento dos educandos.

Em linhas finais, é importante salientar que o professor tem um papel claro na efetivação do ensino-aprendizagem em sala de aula, pois é ele quem está em contato direto com os alunos e os impactam de forma positiva ou negativa. Não podemos deixar de destacar que é fundamental a relação direta do professor com o aluno dentro de sala de aula. Destacamos, neste estudo, “relação direta” como o contato direto do professor com os alunos, que perpassa pelo: saber o nome do aluno, conhecer suas dificuldades, acompanhá-lo no processo de entendimento do conteúdo, conversar com ele sem mediadores (tradutores), conduzi-lo nas atividades, coordenar diálogos abertos para que exponham suas opiniões e saibam que estão sendo ouvidos, principalmente, pelo docente.

O professor não pode ser apenas um repassador de conteúdo, mas alguém que consiga atingir os alunos e, principalmente, aqueles que são considerados minorias, como os que têm alguma deficiência intelectual, física, motora, visual, auditiva, dentre outras.

A relação direta entre professor e aluno passa pela visibilidade dos alunos nas aulas, de forma que nenhum destes se sinta com um ser invisível e descartável durante todo o processo.

4 A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão do ensino da Libras no processo de ensino-aprendizagem, no Brasil, partiu de dois eventos que ocorreram entre 1990 e 1994. O primeiro foi na Tailândia (1990), quando foi discutida a necessidade do

desenvolvimento de uma política educacional de qualidade que possibilitasse seu atendimento efetivo a um maior número de alunos sem deficiência, quanto os que apresentam alguma necessidade especial.

O segundo encontro foi a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha. Nesse evento, o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. De acordo com a declaração de Salamanca: “qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria consideradas com necessidades educacionais especiais, cabendo à escola adequar às especialidades de cada aluno” (*sic*) (GUARINELLO *et al.*, 2006, p.03).

Nesse sentido, a inclusão de pessoas surdas nas escolas passou a ser organizada considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda. (Dorziat, 2004). Mesmo com tantas estratégias de inclusão, podemos verificar que, nas escolas, estes critérios não são observados, não existe interação por língua de sinais, uma vez que os professores e os alunos ouvintes não têm o domínio da Libras.

A interação é prejudicada e o estudante passa a depender dos intérpretes para obter uma aprendizagem. Portanto, prevalece, nessas escolas, a cultura dos ouvintes. Contudo, sabemos que não basta a presença de intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão.

Em busca de atender às necessidades especiais e promover a inclusão de alunos, a Constituição Federal do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento à deficiência deve ser dado preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), no Capítulo V – Da Educação Bilíngue de Surdos), também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino: “Art.4º - Os educandos portadores de necessidades educativas especiais serão atendidos nas escolas do sistema geral de ensino.” (LDB nº 9.394).

A legislação assegura o atendimento de alunos com deficiências educacionais específicas, com o propósito de possibilitar oportunidades para

que eles se tornem mais capazes de realizarem seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social. Sob essa ótica da inclusão, por meio da Lei 10.098 de 2000, é previsto que o Poder Público deve tomar medidas no sentido de eliminar as barreiras, garantindo aos surdos o acesso à informação, educação, incluindo a formação de intérpretes em línguas de sinais. (BRASIL, 2000).

Em busca de atender às demandas, criou-se o decreto nº 5.626/05, que dispõem de preliminares a respeito da inclusão de cursos de formação em Libras para professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, dos níveis médio e superior como disciplina curricular, bem como nos cursos de Licenciatura.

A educação inclusiva se baseia na Resolução do CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que contém o parecer sobre a política de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

(...) não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p.12 *apud* SAMPAIO, 2012, p.24).

Nesse sentido, a educação inclusiva não se baseia na integração desse aluno na sala de aula regular, e sim na inclusão em particular, e é necessário que o educador possa estar interagindo com os alunos, colegas e professores, buscando desenvolver suas capacidades físicas, sociais e psicomotoras.

5 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Neste capítulo da pesquisa, iremos abordar a concepção docente acerca da relação professor-aluno e o processo de inclusão do aluno surdo nas suas salas de aula. Como este trabalho é na área de Licenciatura em Química, os sujeitos dessa pesquisa são os sete professores dessa disciplina, de uma

instituição federal de ensino pública de Aracati/CE, que atende vários níveis de ensino: Ensino Médio Profissionalizante, Bacharelado, Licenciatura e cursos subsequentes.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, que contém perguntas semiestruturadas, possibilitando ao informante explicar suas opiniões e argumentos. Esta coleta ocorreu por meio da elaboração de um formulário no *Google Forms*, sendo esta uma das ferramentas que contribuiu para facilitar o contato e a participação dos docentes.

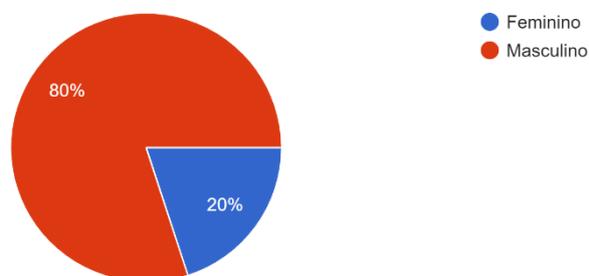
Os sujeitos respondentes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa, que se tratava de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Química, cujo objetivo era realizar uma análise sobre a relação do professor de Química e o aluno surdo, bem como os desafios no processo de inclusão.

Todos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e autorizaram o uso e publicação de suas respostas, mediante o compromisso de que a divulgação dos resultados teria apenas fins científicos e a preservação da sua identidade, bem como o nome da instituição em que trabalhavam. No quadro funcional desta instituição existem apenas sete professores de Química e o questionário foi enviado a todos eles, porém, apenas cinco responderam.

Destes 5, a maioria é do sexo masculino, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 – Sexo dos docentes da área de Química

Seção 1: perfil do professor.
5 respostas

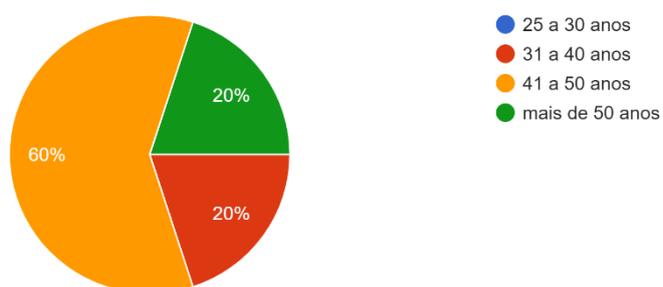


Fonte: elaborado pela autora.

Nos dados obtidos por meio do questionário, verificamos que a maioria, ou seja, três deles, têm idade entre 41 e 50 anos de idade; um com idade entre 31 a 40 anos e 1 um com mais de 50 anos, como é mostrado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Média de idade dos professores da área de Química

2 – Idade:
5 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

Dos cinco docentes participantes da entrevista, 60% possui doutorado e 40% mestrado, assim exposto no gráfico 3:

Gráfico 3 – Titulação dos professores da área de Química

3 – Qual a sua formação:
5 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

É relevante ressaltar que muitos professores da área da educação têm titulação em *stricto sensu*, ou seja, em sentido estrito (em programas de

mestrado e doutorado) não apenas para professores do ensino superior, mas também na Rede Pública de Ensino, crescimento este mostrado pelo estudo de Pereira Neto (*et al.* 2023).

Tabela 1 – Distribuição de discentes e taxas de crescimento anual dos PPPGEs (Programa de Pós-Graduação em Educação), por tipo de curso, 2004-2020

Ano	Doutorado		Mestrado Acadêmico		Mestrado Profissional	
		Tx (%)		Tx (%)		Tx (%)
2004	2.811	-	6.851	-	-	-
2005	3.021	7,5	7.559	10,3	-	-
2006	3.308	9,5	8.061	6,6	-	-
2007	3.503	5,9	8.290	2,8	-	-
2008	3.706	5,8	8.452	2,0	-	-
2009	3.930	6,0	8.597	1,7	-	-
2010	4.387	11,6	8.712	1,3	123	-
2011	4.644	5,9	9.013	3,5	387	214,6
2012	5.335	14,9	9.370	4,0	650	68,0
2013	5.973	12,0	9.747	4,0	1.175	80,8
2014	6.327	5,9	10.078	3,4	1.716	46,0
2015	6.547	3,5	10.468	3,9	2.456	43,1
2016	6.975	6,5	10.860	3,7	3.048	24,1
2017	7.406	6,2	10.830	-0,3	3.498	14,8
2018	7.835	5,8	10.954	1,1	3.889	11,2
2019	8.415*	7,2	11.117	1,5	4.153	6,8
2020	8.716**	3,3	10.860	-2,3	3.985	-4,0

Notas: *São 8.400 de doutorado acadêmico e 15 de doutorado profissional

** São 8.675 de doutorado acadêmico e 41 de doutorado profissional

Fonte: elaborada pela autora.

Segundo Pereira Neto (*et al.* 2023), o crescimento no número de discentes de Pós-Graduação em *stricto sensu* e de titulados é devido ao incentivo do governo com políticas de incentivo para obter este nível de ensino.

As políticas públicas de fomento e apoio à pós-graduação no Brasil – expressas nos diversos PNPGs, elaborados desde os anos de 1970 – parecem ter surtido efeito na área de educação. Os dados nos permitem afirmar que, de 2004 a 2020, houve crescimento de 143,9% no quantitativo de discentes de pós-graduação, de 104,0% em ingressos e de 136,5% em pessoas tituladas – isso a despeito das mudanças ocorridas no Governo Federal, quatro no total (PEREIRA NETO *et.al*, 2023, p. 22).

É mister que o crescimento de professores com título de mestrado e doutorado, em todos os níveis de ensino, trará uma significativa qualidade para

a educação, de modo geral. Por isso, decidimos trazer os dados supracitados, subsidiados pelos dados que a maioria dos docentes, sujeitos da pesquisa, tinham doutorado, dado este que é bastante relevante.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, 40% lecionam de 18 a 20 horas/aula, 40% de 16 a 18 horas/aula e 20% de 14 a 16 horas/aula. Uma das perguntas do questionário era sobre a realização de algum curso relacionado à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no seu processo de formação docente e todos responderam que não realizaram nenhum curso nesta área e não tinham curso de Libras.

É também fundamental ressaltar que, atualmente, as Instituições de Ensino Superior do país já contemplam, na grade obrigatória dos cursos de formação de professores, disciplinas na área da inclusão, assim como disciplina da linguagem de sinais.

O decreto nº 5.626/2005, no seu artigo 3º, parágrafos 1 e 2, determina a implementação obrigatória da disciplina de Libras em todas as licenciaturas do Brasil, o que corrobora para a formação de professores mais preparados para lidar com os alunos surdos.

A segunda seção de perguntas aborda a relação professor-aluno na sala de aula. A primeira pergunta era: As relações entre o professor e aluno influenciam nos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas que lecionam? Todos afirmam que sim e que essas relações afetam significativamente a motivação, a comunicação, o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento sócio emocional dos alunos, itens fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre como se constrói as relações entre professores e alunos, os docentes expressaram que essa relação é construída no cotidiano de sala de aula, com diálogo criando espaços de escuta ativa aos estudantes, além do respeito, paciência e esforço para conhecer melhor os alunos por meio de uma boa comunicação e empatia.

Os docentes ainda foram questionados sobre como entendem a relação professor-aluno e, de acordo com eles, esse contato deve ser cultivado não somente dentro de sala de aula, mas também em outros espaços educacionais. Portanto, sendo o professor um mediador, é necessário que essa relação seja pautada no respeito e na confiança, buscando envolver

comunicação e compreensão para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. O Professor B, como chamamos neste trabalho um dos nossos participantes da pesquisa, coloca como relação a “interação e conexão entre o educador e os estudantes, envolvendo comunicação, respeito, compreensão e apoio mútuo para facilitar o processo de ensino-aprendizagem” (Questionário online: Aracati – CE).

A pergunta 5 questionava se existiam diferenças no desenvolvimento cognitivo dos alunos que têm boa relação com os professores daqueles que não têm e quais seriam elas. 80% dos docentes acreditam que sim. Desse modo, o Professor B, afirma que “uma boa relação com o professor pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, promovendo motivação, engajamento e confiança”. Nesta mesma perspectiva, o Professor E ressalta que “o aluno que se relaciona bem com o professor tem uma desenvoltura frente aos desafios propostos pelo professor, é mais participativo, se comunica melhor com o professor”.

Percebemos que os professores da área da Química entendem a importância da relação direta com os alunos, pois ela traz benefícios para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos mesmos. No entanto, há o questionamento sobre o quão essa relação é minimizada, para os alunos surdos, devido à falta de cursos para os docentes na área da Libras ou mediada por intérpretes. Será que isso influencia na desenvoltura do aluno surdo na sala de aula? Será que, se a relação entre o professor e o aluno surdo fosse direta, haveria mudanças no desempenho satisfatório desse estudante?

Estas são questões que não conseguimos atender neste estudo, pois precisaríamos de uma pesquisa mais aprofundada de acompanhamento desses alunos, na qual o professor precisaria ser fluente em Libras e que conseguisse se comunicar com o aluno sem necessidades de mediadores, como a escrita³ ou o intérprete.

A questão 7 (sete) do questionário aborda a importância do professor ter uma relação direta com o aluno. Todos afirmaram e reforçaram,

³ Citamos a escrita como mediador porque, na entrevista com os alunos, eles citaram que, na inexistência do intérprete, muitas pessoas do convívio social destes, incluídos os professores, se utilizam da escrita para se comunicar devido não ter habilidade com a Libras.

nas respostas elencadas do questionário, a necessidade de uma relação direta com o aluno. A tabela 2 abaixo mostra as respostas dos professores a essa questão:

Tabela 2 – Respostas dos professores participantes da pesquisa à questão 7 do questionário online

Professor A	“Boa para um desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.
Professor B	“a relação entre professor e aluno é crucial para compreender as necessidades individuais, motivar os alunos, fornecer e criar um bom ambiente de aprendizagem”.
Professor C	“é importante em função do Professor levar em consideração a realidade do aluno”.
Professor D	“para facilitar o processo de aprendizagem”.
Professor E	“é importante para facilitar a comunicação e minimizar possíveis ruídos”.

Fonte: elaborada pela autora.

Acerca dos alunos surdos e sua relação mediada por intérpretes, foi perguntado aos docentes se a relação entre eles e os alunos surdos, mediada por um intérprete de Libras, traria prejuízos para essa relação e pedimos também uma justificativa para suas respostas. Para essa questão não obtivemos respostas satisfatórias devido aos docentes não terem alunos com surdez em suas aulas, como apresentam em suas respostas à questão, listadas na tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Respostas dos professores para a questão sobre a relação com alunos surdos mediada por intérprete de Libras

Professor A	“acredito que não”.
Professor B	“Não. Através de uma comunicação eficaz e sensibilidade das partes envolvidas, os possíveis desafios existentes podem ser superados”.
Professor C	“Não sei responder nunca tive essa experiência”.
Professor D	“Não. Profissionalismo”.
Professor E	“Não sei. Desconheço esse aspecto educacional”.

Fonte: elaborada pela autora.

Os docentes dizem que acreditam que não há prejuízos, mas falta um aprofundamento nas respostas devido os professores ainda não terem tido experiência com os alunos surdos em suas salas de aula.

A seção 3 (três) traz perguntas referentes à relação entre o professor e o aluno surdo, mas caso os docentes não tivessem tido experiência com alunos surdos em suas aulas, poderiam apenas acrescentar “não” em todas as respostas. As perguntas que contemplavam esta seção são as seguintes:

- 1) Você já teve algum aluno surdo em sua sala de aula?;
- 2) Em sala de aula, como é a sua comunicação com os alunos surdos?;
- 3) Na ausência de um intérprete, que meio você usa para se comunicar com os alunos surdos?;
- 4) Em sua opinião, como melhoraria a comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo?

Portando, nesta seção todos os docentes responderam “não” à todas as perguntas devido a não terem experiência com aluno surdo na sala de aula.

6 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SURDOS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA

Neste capítulo, traremos a percepção dos alunos surdos que entrevistamos na mesma instituição em que os professores que responderam ao questionário lecionam. Para a coleta de dados com os alunos surdos, optamos pela realização de uma entrevista⁴ individual com cada um deles.

A entrevista foi realizada com quatro alunos surdos. Para que essa pesquisa acontecesse, foi realizado um levantamento de dados na instituição de ensino na qual estudam, para identificar os alunos surdos e os cursos em que estavam matriculados.

Para contatar esses alunos foi necessária a ajuda dos intérpretes do *campus*, e, para isso, marcamos uma reunião e lhes foi apresentado este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como proposta a realização de uma entrevista semiestruturada de forma presencial.

As entrevistas aconteceram na instituição de ensino em que os alunos surdos estudam, de forma que não atrapalhasse os compromissos e eventos que os discentes já tinham marcados.

A faixa etária dos entrevistados é de 22 a 33 anos, três discentes entrevistados não são oralizados, conversam apenas com uso da sua primeira língua, a Libras. Apenas um consegue se comunicar utilizando o português, mas não compreende todas as palavras.

Durante a entrevista com os alunos surdos, estes afirmam que, em sala de aula, a comunicação acontece com a mediação dos intérpretes. Citam que, em muitas situações, os professores tentam se comunicar com eles, mas essa troca de informações ainda é limitada em razão dos professores não conhecerem a linguagem de sinais.

⁴ Optamos pela realização de uma entrevista com os alunos surdos devido à língua materna deles ser a Libras e não o português. Para isso, solicitamos a presença de uma intérprete de Libras.

Na execução da entrevista percebemos o quanto os alunos anseiam por um contato direto com o professor, sem a necessidade de mediação entre eles, como mostra a fala dos alunos surdos listada na tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Falas dos alunos surdos que foram entrevistados durante esta pesquisa

Aluno J. C	“Sinto falta do professor mesmo me ensinar ter esse contato direto, não conheço essa experiência” (Data da entrevista: 16/11/2023 – Aracati/CE).
Aluno M. E	“Um simples ‘oi’ que eles nos dá na nossa língua já sentimos esse elo, uma comunicação mais aberta. Fico muito feliz quando nos comunicamos na nossa língua” (Data da entrevista: 17/11/2023 – Aracati/CE).
Aluno A. S	“Com certeza, se os professores tivessem uma comunicação mais direta com o aluno o aprendizado se tornaria mais eficaz, me sinto triste quando não conseguimos se comunicar, se o professor dominasse a libras seria mais fácil nossa comunicação, pois ainda existe essa dificuldade porque muitos professores não dominam a Libras. Sinto-me muito feliz quando existe essa comunicação” (Data da entrevista: 06/11/2023 – Aracati/CE).
Professor D	“Eu acredito que falta nessa comunicação é os professores se comunicarem comigo na minha língua, e a barreira que temos é essa

	<p>nos comunicarmos em Libras que é a minha língua. Temos a liberdade de nos comunicarmos diretamente com os professores com a intermediação dos intérpretes” (Data da entrevista: 16/11/2023 – Aracati/CE).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborada pela autora.

Fica claro, na fala dos alunos surdos, que seria necessário um contato direto, em sua língua materna, entre eles e o professor. Percebemos que a relação direta está intrinsicamente ligada à comunicação realizada a partir da Libras e sem mediação de intérpretes.

É preciso destacar a fala do Aluno J. C, que sente falta do professor ensinando, e não o intérprete. Ainda em outros momentos da entrevista, ele reforça que “na sala de aula, os professores têm um contato visual comigo, mas não conversamos diretamente, porque o professor não sabe Libras, sempre preciso de um intérprete. Nossas conversas sempre são a três: eu, o professor e o intérprete”. Verificamos também, na fala do aluno, um descontentamento dessa relação nunca acontecer entre o aluno e o professor, apenas, mas sempre mediada pelo intérprete.

À luz das ideias de Lacerda e Góes (2002), Martins (2008) e Albres (2015); Silva e Oliveira (2016) afirmam que há uma transferência de responsabilidade do ensino do aluno surdo para o intérprete de Libras e, conseqüentemente, desencadeando uma (in)definição do seu papel na sala de aula.

Segundo as autoras, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, o estudante surdo acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de tutor do seu aprendizado (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 698).

Diante do exposto, é fundamental que, no ambiente de sala de aula, cada um dos sujeitos (professor - intérprete - aluno surdo) entenda o papel que

deverá exercer no processo de ensino-aprendizagem. O Aluno A. S cita, em uma de suas falas, que “o papel do intérprete é fazer esse intercâmbio de comunicação para que a gente possa assimilar os conteúdos; sem o intérprete, existiria uma dificuldade na aprendizagem”.

Dessa forma, é nítido que o Aluno A. S cita de forma breve o papel do intérprete, mas ao mesmo tempo, verificamos o receio da ausência deste na sala de aula, o que está presente nas entrevistas dos demais alunos surdos. O Aluno A. S ainda conta que, nos dias que não há a presença do intérprete em sala de aula, fica bem difícil a comunicação com o professor.

Eu sinto muita falta dessa relação professor-aluno porque quando não tem um intérprete em sala, me sinto que estou lá, mas ao mesmo tempo não, pois só vejo suas expressões faciais e os movimentos dos lábios. Isso nos faz sentir desmotivados, tristes. Por isso, a nossa luta por um intérprete em sala, porque faz essa intermediação, nos proporcionando absorver todo o conteúdo que é repassado em sala [...] Durante meu ensino fundamental e médio, eu ia para escola, quando chegava, em casa ficava pensando naquela situação, de não conseguir compreender e não tinha ninguém que me ajudasse (ALUNO A. S. Data da entrevista: 06/11/2023 – Aracati/CE).

Ainda destacamos a fala do Aluno A. S quando ressalta que a necessidade de os professores aprenderem Libras não é apenas para se comunicar com eles ou para repassar o conteúdo para o aluno surdo, mas vai além disso, porque a apropriação da outra língua (neste caso, a Libras) proporcionará um maior entendimento do sentimento do outro.

Seria possível existir essa comunicação por meio de adaptações, por exemplo, a língua portuguesa sempre será uma barreira para os surdos e, no caso do ouvinte, aprender a língua de sinais. Então, essa relação só será possível se cada um se esforça para entender o idioma um do outro, se tiver essas adaptações, repassar os conteúdos de forma que a gente possa entender, isso provocaria a inclusão, e empatia. Porque quando entendemos a pessoa no seu idioma, compreendemos seus sentimentos, passamos a entender o que a pessoa pensa a comunicação seria mais eficiente. (ALUNO A. S. Data da entrevista: 06/11/2023 – Aracati/CE).

Os alunos J. C e M. E discorrem sobre o isolamento dos alunos surdos na sala de aula e na instituição de ensino devido a muitos não terem um conhecimento básico em Libras.

Os ouvintes sempre estão unidos, mas os surdos geralmente ficam mais isolados, dependendo de alguém que faça essa comunicação, então, sinto falta dessa interação em Libras, que outras pessoas falem a nossa língua, hoje nossa comunicação com professor é básica se fosse mais abrangente seria bem melhor (ALUNO M. E. Data da entrevista: 17/11/2023 – Aracati/CE).

Se o professor soubesse Libras, nossa comunicação seria muito mais fácil, o ensino ficaria muito melhor, por exemplo, os ouvintes estão sempre em grupos, já nós surdos ficamos mais sozinhos, nossos colegas até tentam se comunicar por meio de gestos, mais é difícil de entender (ALUNO J. C. Data da entrevista: 16/11/2023 – Aracati/CE).

Entretanto, apesar desses desafios vividos pelos alunos surdos por falta de comunicação entre seus pares e por parte dos professores, reforçamos que alguns avanços são lentos, mas a contribuição na forma de lei é essencial. É possível reconhecer que as Diretrizes Nacionais da Educação Especial contribuíram para a melhoria da escola regular, de forma que os alunos com surdez sejam inseridos plenamente no sistema educacional.

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas ouvidas os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, p. 3-4).

Em linhas gerais, os alunos surdos destacam que, mesmo que os professores não tenham formação na área da Libras, eles tentam realizar a interação com eles, mesmo que seja com o auxílio e mediação dos intérpretes. Com isso, salientamos a ideia de Freire (1996) em que traz a importância da teoria atrelada à prática, para que possamos concretizar um bom trabalho docente. Mesmo que esta prática apresente suas deficiências, os docentes mostram que a abordagem pedagógica necessita não apenas de metodologias, mas de afetividade, alegria, capacidade científica e o domínio técnico.

Portanto, para se ter a ocorrência destes tópicos citados por Freire (1996), é fundamental uma relação direta com os sujeitos aprendentes. Dito isso, a mediação trazida por Vigotski deverá ser realizada pelo professor, devendo este ter o principal papel na efetivação do ensino dos seus alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a relação professor-aluno surdo como forma de conhecer melhor os desafios enfrentados, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, ao longo da jornada de ensino-aprendizagem. Tomamos como base para nossos argumentos algumas proposições de Vigotski, Marx e Wallon, dentre outros, a fim de explicar brevemente o que se entende sobre teoria da educação.

Percebemos que a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar regular, e não em instituições específicas para eles, é o caminho mais acertado e previsto por lei para que o processo de aprendizagem desse estudante ocorra da melhor forma. Porém, por falta de cursos na área de Libras por parte dos professores (mesmo que estes tenham titulação de Mestrado e Doutorado), essa jornada acaba sendo comprometida, visto que os alunos surdos, muitas vezes, se veem excluídos, embora os professores e os colegas de sala tentam estabelecer algum tipo de comunicação com eles, ainda que não seja plena.

Apesar disso e diante do que foi exposto, notamos que há, entre os professores, a vontade de aprender a se comunicar com esses alunos com necessidades educacionais específicas, a fim de cativá-los e tornar seu desenvolvimento mais efetivo e amplo. Porém, pelas respostas dos professores e dos alunos às nossas perguntas em questionário e em entrevistas, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Por fim, mediante os dados obtidos nessa pesquisa, concluímos que não há uma relação satisfatória entre os docentes e os alunos surdos, ainda que haja uma tentativa de comunicação por parte dos professores. Isto é algo que pode vir a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, visto que o intérprete de Libras, quando presente em sala de aula, acaba sendo confundido com o mentor e orientador dos estudos dos alunos com surdez, sendo que ele é uma ponte entre o professor e os alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. M. C. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. [2001]. Disponível em: INTRODUÇÃO (publicadireito.com.br).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei nº 12.056, de outubro de 2009.

BRASIL. Lei Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, Lei nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001.p.3-4.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Direito a Educação, Direito ao Trabalho e à Seguridade Social (Módulo V). In: **Direitos Humanos e Mediação de Conflitos**. Brasília: SEDH/ITS Brasil, 2008.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

CAPELLI, JCS; Almeida, MFL; Sousa, IL; Corrêa, VOS; Raimundo, JM; Vieira, UP; Nakamura, A; Rodrigues, RM; Fernandes, FM. organizadoras. **A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2016.

COSTA, A. et al. **A Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, 2013, Bento Gonçalves. Anais...Bento Gonçalves: FTSG, 2013. P. 1-16

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v.24, p-1-7, 2004.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica. Brasília, DF: SEESP, 2009.

FERREIRA, F; LIMA, A. C; FERREIRA I. **A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO**, Conedu, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 23 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002a. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) Gonçalves, Wellington; Gonçalves, Verana Maria Fornaciari; Firme, Lilian Pittol. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES**, 2016.

GUARINELLO, A. C. et al. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná**. Revista Brasileira de Educação Especial Marília, v.12, n. 3, set./Dez.2006.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010. P.57.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MOTA, S. B. L. **INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR**: artigo. 2018. Disponível em: INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR.pdf (doctum.edu.br).

NOGUEIRA, M. L de L. **O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. Resumo. São Paulo: Mackenzie, 2000. Pg. 36.

OLIVEIRA, M. K. de. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, J. A. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PEREIRA NETO, Francisco Edmar; LOPES, Jayane Mara Rosendo; NUNES, João Batista Carvalho; FERREIRA FILHO, Luciano Nery. **A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e2631111, 2023.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zNcKDXPgt9V6VPScRqCb7XR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/12/2023

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 146, 152.