

**A comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em classe regular:**  
reflexões sobre os desafios da educação inclusiva em uma escola pública  
maranhense

**Communication between a deaf student and a hearing teacher in a regular  
classroom:** reflections about the challenges of inclusive education in a public  
school in the state of Maranhão – Brazil

Susana de Sousa Araújo<sup>1</sup>  
Maria Ciciane Sousa da Silva<sup>2</sup>  
Sara Oliveira Paz<sup>3</sup>

**RESUMO**

A relação entre aluno surdo e professor ouvinte é um tema de notável relevância, considerando que a inclusão é prioridade em políticas educacionais no mundo. Diante disso, o estudo trata da comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em classe comum, propondo reflexões sobre os desafios da educação inclusiva em uma escola municipal do estado do Maranhão, no que diz respeito à formação de professores e às metodologias utilizadas em sala. Assim, o objetivo do presente trabalho é discutir inclusão a partir da comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo durante aulas da disciplina de Língua Portuguesa, ministradas em classe comum de escola regular. Para tanto, foi necessário: a) discutir a trajetória da educação de surdos; b) investigar, com base em observação e aplicação de questionário, os recursos comunicativos utilizados por aluno surdo e professor ouvinte em classe regular, c) analisar o impacto da comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte no desempenho escolar. Realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza básica, com abordagem qualitativa, sob aporte teórico de Skliar (2013), Quadros (2019), Campos (2021) e Damacena (2021). Utilizou-se o questionário aplicado ao professor de classe regular. Verificou-se que a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em classe regular ocorre com dificuldades, sendo possível destacar a falta de formação específica do professor ouvinte e a ausência de intérprete. Conclui-se, portanto, que, apesar dos documentos oficiais vigentes, a educação de surdos ainda encontra desafios, considerando um ensino que contribua para a inclusão do alunado com surdez.

**Palavras-chave:** professor ouvinte; aluno surdo; comunicação.

<sup>1</sup> Especialista em Língua Portuguesa e Docência no Ensino Superior (Faculdade Futura - FAVENI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7416-9927>. E-mail: [susanasousa99@gmail.com](mailto:susanasousa99@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4546-6230>. E-mail: [cicianemaria4@gmail.com](mailto:cicianemaria4@gmail.com).

<sup>3</sup> Especialista em Libras: Tradução e Interpretação (Faculdade Dom Bosco). Professora substituta do departamento de Letras - Campus Colinas (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5295-8988>. E-mail: [sara23oliveira@outlook.com](mailto:sara23oliveira@outlook.com).



## ABSTRACT

Considering that inclusive education is an urgent matter in educational policies worldwide, this study is about communication between a deaf student and a hearing teacher in a regular classroom. Weaving reflections on the challenges of inclusive education in a municipal school in the state of Maranhão (Brazil), with regard to teacher training, as well as teaching methodologies. Aiming to discuss inclusion from communication between a hearing teacher and a deaf student during Portuguese language classes, taught in a regular classroom in a regular school. For this purpose, it was necessary: a) research the history of deaf students education; b) investigate, based on observation and application of a questionnaire, the communicative resources used by a deaf student and a hearing teacher in a regular classroom; c) highlight the impact of communication between a deaf student and a hearing teacher in school performance, emphasizing the importance of teacher training for the teaching-learning of a deaf student. It was carried out a basic field research, with a qualitative approach, under the theoretical framework of Skliar (2013), Quadros (2019), Campos (2021) and Damacena (2021). It was used a questionnaire applied to the teacher of a regular classroom. It was found that communication between a deaf student and a hearing teacher in a regular classroom occurs with difficulties. It is possible to highlight the lack of specific training of a hearing teacher and the absence of LIBRAS (Brazilian Sign Language) interpreter. It is therefore concluded that despite the current official documents, the education of the deaf students still faces pertinent challenges, with regard to a teaching that contributes to the inclusion of deaf students.

**Keywords:** hearing teacher; deaf student; communication.

Submetido em: 28 nov. 2024.

Aprovado em: 23 ago. 2025.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre professor e aluno no ambiente escolar é de suma importância para a concretização de uma educação eficaz baseada na diversidade e no respeito às diferenças. Paralelamente a isso, acontece a construção de vínculos entre docente e educando em sala de aula, proporcionando a troca de experiências e saberes, influenciando no desenvolvimento das atividades escolares (Damacena, 2021).

No entanto, segundo Lima (2020), no caso de alunos surdos, um dos possíveis motivos que dificultam a efetividade da inclusão escolar refere-se à falta de uma comunicação eficiente entre o aluno surdo e o professor ouvinte. De acordo com autora, isso resulta em barreiras para o desenvolvimento



cognitivo e social, bem como para o ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares ministrados em classe regular.

Diante disso, surgiram as seguintes problemáticas: "Quais estratégias e recursos são utilizados para o estabelecimento da comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes em classes regulares? E de que forma as barreiras comunicativas influenciam o desempenho escolar desses alunos?".

Visando responder a esses questionamentos, o presente estudo busca discutir a inclusão escolar a partir da comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte durante aulas de Língua Portuguesa, ministradas em turma comum de uma escola regular, a fim de abordar os desafios da educação inclusiva no cenário maranhense, contribuindo para o conhecimento científico existente sobre a temática, bem como para uma sociedade mais inclusiva.

Considerando o exposto, foi necessário discutir a trajetória da educação de surdos; investigar, com base em observação e aplicação de questionário, as estratégias e recursos comunicativos utilizados por aluno surdo e professor ouvinte, assim como analisar o impacto da comunicação no desempenho escolar, com foco na formação docente para o ensino-aprendizagem do educando surdo.

Pesquisadores como Quadros (2019) e Damacena (2021) evidenciam a necessidade de pesquisas sobre esse tema emergente, considerando que a educação de surdos tem passado por mudanças, desvinculando-se do monopólio da educação especial e integrando-se ao ensino regular. Diante disso, surge a necessidade de discussões sobre a realidade do sistema educacional para o atendimento do público surdo, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

A pesquisa está embasada nas contribuições de conceituados pesquisadores, como Skliar (2013), Quadros (2019), Campos (2021) e Damacena (2021). Além disso, o estudo contempla documentos legais vigentes, como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

Estabeleceu-se como campo de pesquisa uma escola pública na cidade de Colinas - Maranhão, que funciona na modalidade Fundamental I e II,



contemplando os turnos matutino e vespertino. Optou-se por essa instituição porque insere-se no programa de escola regular inclusiva, uma vez que possui sala multifuncional com Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno vespertino. No turno matutino, a escola faz a integração desses alunos do AEE em salas comuns, objetivando, dessa forma, a socialização dos educandos com necessidades específicas.

Na sequência, o presente estudo aborda as seguintes seções: discussões teóricas sobre o percurso da educação dos surdos no mundo, a inclusão do aluno surdo em escola regular e as interações comunicativas com o professor ouvinte, a metodologia utilizada na pesquisa, resultados, análise e discussões, finalizando-se com as considerações finais.

## **2 BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Ao longo da história, os surdos foram sistematicamente marginalizados e considerados inaptos para convívio em sociedade. Isso aconteceu devido à prevalência de concepções teológicas, que fundamentadas em dogmas religiosos, associavam deficiências congênicas aos estigmas demonológicos ou a uma suposta incapacidade ontológica. Ou seja, tradicionalmente, os surdos foram destituídos do direito à participação plena no convívio sociocultural (Santos *et al.*, 2024).

O homem antigo tinha a sua forma de vida estabelecida a partir dos fundamentos religiosos. As crenças uniam as pessoas e ao mesmo tempo, serviam para separá-las. Com base nos antigos fundamentos religiosos, em quase todos os agrupamentos humanos do mundo antigo, os deficientes eram vistos como seres inferiores ou não humanos, desprovidos de quaisquer direitos, inábeis e desqualificados para qualquer ato de vida cotidiana. Nesse grupo de “não humanos” se inseriam os surdos, que, algumas vezes, somente sobreviviam quando longe do chamado convívio social (Santos *et al.*, 2024, p. 16).

Na Grécia antiga, sob a égide das normativas vigentes, o conceito de normalidade estava atrelado à ausência de qualquer deficiência; isso incluía os indivíduos surdos. Em decorrência desse paradigma, aqueles considerados como “não humanos”, improdutivos e inaptos para o trabalho deveriam ser mortos e excluídos da sociedade. “Todas estas ações tinham como objetivo ter

uma sociedade saudável, forte, com homens aptos para guerrear. Só fortes sobreviviam” (Floriani, 2017, p. 7).

Durante a idade média, os surdos eram interpretados sob a ótica da feitiçaria, possessão demoníaca ou castigo divino. Dessa forma, acreditava-se que eram merecedores de penitências cruéis, sendo atirados de penhascos ou queimados em fogueiras (Damacena, 2021).

Diante desse cenário, a educação para as pessoas surdas não iniciou de maneira fácil, pois “[...] as primeiras ações de ensino voltadas para surdos surgiram motivadas apenas por razões de ordem econômica [...]” (Santos *et al.*, 2024, p. 40). Não tinham direito à educação, sendo privilégio de uma minoria rica (Damacena, 2021). Excluídos do convívio social e da educação, também não tinham direito ao casamento (Silva, 2023).

Ademais, conforme exposto por Silva (2023), a concepção aristotélica exerceu influência decisiva no pensamento da época, consolidando-se a opinião de que “[...] aqueles indivíduos que não verbalizassem, não teriam nenhum tipo de prerrogativa ou benefício na sociedade ateniense” (Santos *et al.*, 2024, p. 20).

Fortemente influenciado por essas correntes filosóficas, o percurso sinuoso da educação dos surdos foi permeado por grandes oscilações, sendo marcado por progressos e retrocessos (Floriani, 2017).

A primeira ruptura com a crença de que os surdos eram incapazes de adquirir conhecimento foi o erudito São Jerônimo, no século IV. A partir desse ponto, outros estudiosos marcaram a história da educação de surdos. O monge e professor Ponce de Leon desenvolveu o método do alfabeto datilológico, que impulsionou e inspirou outros professores a aplicá-lo no ensino de surdos. É válido ressaltar que o objetivo desses educadores era um ensino na perspectiva oralista (Santos *et al.*, 2024).

Posteriormente, o professor Charles Michael L'Épée, no século XVIII, seguindo os métodos de Ponce de Leon, “[...] criou um método de ensino revolucionando, por completo, a história da educação de surdos” (Santos *et al.*, 2024, p. 56).

Em solo brasileiro, a primeira escola para surdos foi o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, com sede no Rio de Janeiro, inaugurada em 1857 por Dom Pedro II, que trouxe para o Brasil o professor francês Eduard Huet (Damacena,

2021). O referido instituto recebia pessoas de todos os estados brasileiros. E sob influência da língua de sinais francesa e dos gestos já praticados pelos surdos daquela época surgiu a Língua Brasileira de Sinais.

Eduard Huet utilizou uma metodologia que atendesse às necessidades dos surdos, proporcionando uma base concreta para o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento (Campos, 2021). Entretanto, houve uma grande mudança que dificultou a trajetória da educação dos surdos: o Congresso Internacional de Surdos, realizado em Milão, no período de 6 a 11 de setembro de 1880 (Campos, 2021). De acordo com Santos *et al.* (2024), esse evento impactou a educação de surdos, pois foi decidido, por meio de votação, o método oralista, com proibição do uso das línguas de sinais. “Nesse congresso - que não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada - um grupo não muito numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade oral sobre a língua de sinais [...]” (Skliar, 2013, p. 101).

Conforme exposto por Santos *et al.* (2024), em decorrência dessa deliberação, muitos estudiosos iniciaram pesquisas em prol do uso das línguas de sinais e do bilinguismo. E com o avanço dessas discussões ao longo dos anos, foram promulgadas legislações para garantir o acesso ao ensino de LIBRAS, objetivando a inclusão de pessoas surdas no âmbito escolar, seja em escolas bilíngues ou escolas regulares.

### **3 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR**

A educação brasileira está passando por grandes mudanças, considerando a estrutura educacional que tinha o professor como figura central da escola. Atualmente, há a valorização do aluno, possibilitando um ensino voltado para as necessidades dos educandos (Damacena, 2021).

No que tange à inclusão educacional, o atendimento de alunos surdos tem sido abordado em agendas que visam consolidar uma educação inclusiva, considerando que, em séculos passados, a pessoa surda não tinha direito à educação básica, pois era vista como incapaz de se comunicar com outros indivíduos, sendo rotulada pejorativamente (Floriani, 2017).

No contexto contemporâneo da educação, a comunidade surda conquistou avanços significativos. Todavia, ainda persistem desafios



substanciais para inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro. Assim, organizar a escola para receber alunos surdos refere-se às transformações que compreendem desde a reformulação de documentos oficiais, como o projeto político pedagógico e grade curricular, até a adoção de estratégias didáticas e metodológicas de ensino em sala de aula. Isso é desafiador para muitas instituições educacionais, pois segundo Quadros (2019, p. 159):

As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da libras também. Se a escola é inclusiva, o desafio de implementar uma educação bilíngue a partir de duas línguas é ainda muito mais desafiador. É muito fácil cair na língua portuguesa e deixar a outra língua no esquecimento.

Cabe ressaltar que a educação de surdos surgiu no âmbito da educação especial, sendo de caráter especializado e clínico. “Os professores com formação em educação especial tinham seus lugares nas escolas especiais e os professores com formação em pedagogia e licenciaturas, nas escolas regulares” (Campos, 2021, p. 38).

Foi somente após a implementação de leis e políticas educacionais que as pessoas com deficiências foram integradas aos demais alunos (Campos, 2021). Sobre isso, a autora ressalta que “O monopólio histórico da educação especial na área de ensino de crianças surdas parece estar chegando ao fim” (Campos, 2021, p. 38).

Mesmo diante desse avanço, ainda há um hiato entre a legislação e a prática escolar, uma vez que as normas inclusivas nem sempre se concretizam no cotidiano educacional, considerando que “[...] a realidade da qualidade da educação inclusiva que a legislação dispõe geralmente não é a praticada pelas escolas” (Sousa, 2021, p. 9).

Em relação ao público surdo, conforme Campos (2021, p. 44), “[...] há dois espaços: a sala comum, junto com colegas ouvintes; e a sala especial para múltiplas deficiências”. No primeiro caso, no programa de educação inclusiva adotado por muitas escolas, tem-se o objetivo de integrar alunos com necessidades especiais em classes regulares. O objetivo seria possibilitar a socialização e diminuir a exclusão escolar. No entanto, de acordo com a autora,



que é surda, nesse modelo de educação, em que o aluno surdo é inserido em sala de aula regular, são negligenciados aspectos fundamentais da cultura e identidade surda, e, muitas vezes, o uso da Língua Brasileira de Sinais.

O objetivo seria incluir, porém “[...] essa inclusão, atualmente, ainda não ocorre de forma exata, pois o aluno surdo é colocado em sala com alunos ouvintes sem nenhum preparo do professor regente, ou ao menos adaptações de cunho estrutural e pedagógico [...]” (Damacena, 2021, p. 24).

Considerar o ensino de alunos surdos em classe regular é pensar em acessibilidade para uma educação de qualidade e inclusiva. De acordo com a pesquisadora Quadros (2019), a acessibilidade para surdos se inicia pelo uso da língua de sinais, possibilitando a inclusão de alunos surdos nas interações do espaço social. Além disso, há também aspectos físicos como iluminação do ambiente e adaptação sonora para sinais luminosos, pois “[...] locais escuros os excluem” (Quadros, 2019, p. 30).

Nesse panorama, Quadros (2019) pontua que a LIBRAS é a língua usada pelas comunidades surdas de todo território brasileiro. Contudo, nem todos têm direito a sua aquisição de maneira natural na infância, pois, de acordo com Damacena (2021), muitas crianças chegam à escola com atraso linguístico, ponderando, sobretudo, o nascimento de crianças surdas em famílias ouvintes.

No âmbito da educação, a criança surda apresenta um obstáculo ao ser alfabetizada, pois, devido ao atraso na aquisição da linguagem, muitas vezes chega ao ensino fundamental com defasagem de aprendizado, não só na língua portuguesa, como em outras disciplinas. Um dos maiores motivos disso é o fato de a criança ser filha surda de pais ouvintes, que não têm contato ou mesmo conhecimento da língua de sinais (Damacena, 2021, p. 20).

Diante dessa situação, a escola precisa se mobilizar para possibilitar a essa criança a aprendizagem da LIBRAS bem como do Português escrito. O método bilíngue visa dar acesso à criança surda às mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte (Skliar, 2013). Compreende-se, portanto, o reconhecimento da língua de sinais como língua natural do aluno surdo, sendo necessária para o seu desenvolvimento cognitivo, possibilitando ser sujeito participativo em sociedade (Damacena, 2021). Nessa perspectiva, surge o



debate sobre o papel do professor nesse processo, bem como a importância da disciplina de LIBRAS na formação docente.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

No entanto, precisa-se considerar que uma carga horária de apenas 60 horas pode não ser o suficiente na preparação para receber alunos surdos. Diante disso, é necessário que o professor tenha subsídios para realizar o trabalho educacional de forma eficaz, compreendendo que são muitos os desafios para a inclusão do alunado surdo, porém a língua é a base e perpassa cada um deles (Silva, 2021). Assim “[...] o reconhecimento final dos surdos e de sua comunidade linguística só pode assegurar-se a partir do reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral do bilinguismo” (Skliar, 2013, p. 136).

Os documentos oficiais vigentes no Brasil também pontuam a presença do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar, bem como os requisitos para sua formação. No entanto, o que acontece em muitos contextos educacionais é a ausência desse profissional. “Quando há carência de profissionais intérpretes, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada” (Campos, 2021, p.57).

Outro fator preocupante é a superlotação da classe comum, pois, em se tratando de escolas regulares com classes inclusivas, considerando também instituições públicas, essa é uma realidade. Em conformidade com o exposto, Damacena (2021) pontua que os desafios para inclusão do aluno surdo são intensificados quando se trata de uma turma predominantemente ouvinte, com professor ouvinte, e sem a presença do intérprete de LIBRAS. Essa questão é, inclusive, um dos fatores que levantam debates entre pesquisadores surdos que defendem a ampliação de escolas bilíngues no Brasil (Campos, 2021).

A presença da LIBRAS no ensino regular tem uma contribuição significativa para a valorização da diversidade e identidade do aluno surdo. Com a utilização da língua de sinais, a autoestima de um aluno surdo se fortalece, propiciando o sentimento de pertencer a um lugar que o aceita e o inclui. E,

conforme Lima (2020), as escolas, ao considerarem a LIBRAS em seu ambiente, contribuem para o processo de interação e aprendizagem do estudante surdo.

Desse modo, em concordância com Silva (2021), pensar em inclusão é mais que considerar a inserção de alunos surdos em classes regulares, requer uma abordagem multifacetada. Isso diz respeito, principalmente, às posturas de professores e gestores diante da diversidade, da diferença e do novo. É, sobretudo, propor um movimento contra os modelos de ensino pautados na “normalidade” clinicamente e culturalmente constituída em nossa sociedade.

### **3.1 Interações comunicativas entre alunos surdos e professores ouvintes em sala regular**

Compreende-se que a sala de aula é um ambiente dinâmico de trocas de saberes por meio de interações comunicativas entre professores e alunos. Todavia, a temática da comunicação pode ser uma questão problemática, considerando a presença de alunos surdos em classe regular de ensino, pois ainda existem desafios quando o assunto é educação de surdos no Brasil (Sousa, 2021). Sobre essa questão, Campos (2021, p. 41) afirma:

Hoje o surdo encontra-se em conflito, dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permite ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir inclusão.

Diante desse campo de conflito, surgem alguns caminhos que visam a diminuição desses desafios no sistema educacional. Lima (2020) aponta para a responsabilidade do professor dentro da sala de aula, reforçando a busca por estratégias de interação para que aconteça a comunicação, bem como o compartilhamento de saberes e aprendizagem recíproca.

Dentro do quadro de desafios para a educação inclusiva de surdos destacam-se as barreiras linguísticas entre professor ouvinte e aluno surdo. Sobre isso, Campos (2021) destaca que essas barreiras acontecem pela dualidade de duas línguas em sala, sendo o Português a língua do docente, e a

LIBRAS a do aluno surdo. No entanto, ainda sobre essa problemática linguística, há o conflito da ausência do ensino de língua de sinais, o que também gera barreiras na comunicação.

Nesse ínterim, é fundamental que a criança surda tenha contato com a LIBRAS desde a mais tenra infância, e que a escola esteja preparada para acolher e fortalecer as capacidades linguísticas dos seus educandos surdos.

Segundo Campos (2021), o aluno surdo precisa da língua de sinais para que o diálogo seja possível, favorecendo a exposição de dúvidas, a troca de ideias, a construção do conhecimento e o acesso às informações e conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quando o aluno surdo se comunica em LIBRAS e o professor ouvinte tem conhecimento dessa língua, ou há a presença de um intérprete, é possível desfrutar de um diálogo fluido entre as partes. Possibilitando, assim, uma educação pautada na acessibilidade dos conteúdos curriculares, bem como na interação e construção de vínculo. Nessa perspectiva, é crucial que o professor esteja sempre em busca de conhecimento, considerando o fato de que a LIBRAS é uma língua, portanto, é viva (Damaceno, 2021).

A falta de aprendizagem da LIBRAS pelo professor pode acentuar inúmeras barreiras na mediação do conhecimento e na construção de um espaço educacional inclusivo, ocorrendo o fenômeno da exclusão.

Nessa problemática de exclusão, Quadros (2019, p. 31) destaca que “No caso dos surdos, uma das formas mais contundentes de exclusão é o uso da língua falada. Os surdos não ouvem a língua falada, então são facilmente excluídos do que está sendo tratado”. A autora também afirma que para evitar essa exclusão é necessário o apoio de profissionais intérpretes.

Desse modo, possibilitar que os alunos surdos possam se desenvolver com equidade e respeito às diferenças linguísticas representa uma vitória significativa dentro do sistema educacional. Quando o desenvolvimento das habilidades artísticas, acadêmicas e profissionais das pessoas surdas é promovido, as instituições educacionais assumem um novo posicionamento sobre a comunidade surda, reconhecendo a diversidade cultural, linguística e promovendo uma inclusão genuína.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esse estudo teve, por finalidade, realizar uma pesquisa de campo e de natureza básica, pois gera conhecimento e foca na melhoria de teorias científicas existentes.

Com intuito de conhecer a problemática sobre área de estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2017), a pesquisa descritiva utiliza técnicas padronizadas para coleta de dados. Dentre essas técnicas tem-se a aplicação de questionário e observação sistemática.

A pesquisa está embasada nas contribuições teóricas de conceituados pesquisadores como Skliar (2013), Quadros (2019), Campos (2021) e Damacena (2021).

### **4.1 Universo da pesquisa**

A escola campo de pesquisa está localizada no município de Colinas – Maranhão. Conforme exposto em carta de apresentação e termo de consentimento livre e esclarecido, os nomes da escola, da docente e da aluna serão mantidos em sigilo. A pesquisa foi realizada nos dias 14 e 18 de junho de 2024.

A escola faz parte da rede pública e contempla os níveis de ensino Fundamental I e II. Optou-se por essa instituição porque adota o modelo da escola regular inclusiva, dispondo de sala multifuncional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período vespertino, com integração dos alunos com deficiências em salas comuns no turno matutino.

### **4.2 Procedimentos para coleta de dados**

Foram estruturadas 10 questões para o professor ouvinte regente de classe comum. O questionário contou com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado à professora ouvinte da disciplina de Língua Portuguesa, 6º ano, ministrada em classe regular, cuja resolução ocorreu através da escrita à mão.

A segunda participante é uma aluna do 6º ano, surda profunda, que estuda nas modalidades de classe comum e AEE, nos turnos manhã e tarde respectivamente.



A disciplina de Língua Portuguesa foi escolhida, pois segundo os documentos nacionais vigentes, o Português escrito é a segunda língua dos surdos no Brasil.

Para a realização da presente pesquisa, utilizou-se também a observação de três aulas em classe comum. O procedimento de observação levou em consideração as seguintes formas e tentativas de comunicação: gestos, mímica, LIBRAS, Português escrito e leitura labial.

#### **4.3 Procedimentos para análise dos dados**

Para obter os resultados da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (Gil, 2017).

Como objeto de estudo da pesquisa, escolheu-se a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em classe comum de uma escola regular, no intuito de compreender de que maneira são estabelecidas essas interações comunicativas, bem como suas interferências no desempenho escolar do aluno surdo.

A análise dos dados foi feita por meio da leitura das respostas contidas no questionário aplicado à professora ouvinte, seguida da análise das anotações sobre a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte realizadas durante três aulas observadas em classe comum.

### **5 RESULTADOS**

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir do questionário aplicado à professora regente de turma, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa.

A aplicação do questionário teve como finalidade reunir informações acerca da formação docente, das condições de acessibilidade comunicacional e das percepções da professora em relação ao desempenho escolar da estudante surda em classe regular.

## 5.1 Questionário aplicado à professora ouvinte

O quadro a seguir apresenta as perguntas e respostas obtidas a partir do questionário aplicado à professora regente da classe regular, responsável pelo ensino da disciplina de Língua Portuguesa. O instrumento de coleta de dados visou levantar informações sobre aspectos fundamentais da aprendizagem e da comunicação entre docente e discente durante as aulas.

Quadro 1 — Perguntas e respostas do questionário aplicado

(continua)

Perguntas	Respostas
1. Seu (sua) aluno (a) está cursando qual ano da educação básica?	6° ano A
2. Qual/quais dias da semana seu (sua) aluno (a) estuda sua disciplina em classe regular?	Segunda-feira e terça-feira
3. Quais os horários de entrada e saída do (a) seu (sua) aluno (a) surdo (a) em classe regular?	Mesmo horário dos alunos ouvintes
4. Você possui formação continuada na área da Educação Especial/Inclusiva, pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva ou pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?	Não
5. Você enfrenta dificuldades em ensinar os conteúdos do ano letivo para seu (sua) aluno (a) surdo (a)? Professor (a), se sua resposta for sim, cite quais dificuldades.	Sim, porque não tenho o curso de libras
6. De que maneira ocorre/desenvolve-se a comunicação entre você e seu (sua) aluno (a) surdo (a) durante as suas aulas de Língua Portuguesa em classe regular?	Português escrito
7. Durante suas aulas de Língua Portuguesa em classe regular, o (a) seu (sua) aluno (a) surdo (a) conta com o apoio de Instrutor de LIBRAS ou de Intérprete de LIBRAS?	Não
8. Na sua opinião, qual o nível de conhecimento que seu (sua) aluno (a) possui em relação a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS?	Básico

9. Qual é o nível de rendimento/desempenho/aprendizagem que seu (sua) aluno (a) possui na disciplina de Língua Portuguesa ministrada em classe regular?	conclusão Baixo
10. Qual nível de conhecimento/desempenho/habilidade do(a) seu (sua) aluno (a) em compreender e escrever textos em Português?	Básico

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no questionário impresso aplicado (2024).

## 6 ANÁLISE

A análise dos dados coletados nesta pesquisa busca articular as informações obtidas por meio do questionário e das observações em sala de aula regular com a base teórica apresentada.

A análise foi estruturada em dois eixos principais: a sistematização das respostas ao questionário aplicado à professora regente, que fornece elementos relevantes sobre a formação docente e as condições de ensino. O segundo eixo, por sua vez, refere-se às observações realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa em classe regular, permitindo identificar os aspectos comunicacionais estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem.

### 6.1 Observação de aulas de Língua Portuguesa em classe comum

Durante a observação de três aulas da disciplina de Língua Portuguesa em classe comum, constatou-se que a aluna surda demonstrou um comportamento predominantemente retraído.

Observou-se que a estudante apenas iniciava a execução de tarefas básicas, como retirar o material escolar da mochila ou abrir o livro didático, após perceber que seus colegas ouvintes já haviam realizado essas ações.

Durante o período de observação, a aluna manteve foco visual constante na professora ouvinte. Sua única interação comunicativa constituiu em se



deslocar até a docente e entregar-lhe o livro didático para que localizasse a página em estudo. A professora abriu o livro, localizou a página e o devolveu.

Durante a segunda aula, a professora ouvinte procedeu à revisão do conteúdo em preparação para uma avaliação de aprendizagem. A aluna surda demonstrou comportamento não-participativo, limitando-se a rabiscar seu caderno e livro didático enquanto acompanhava, visualmente, as ações dos demais colegas ouvintes da classe.

A docente percorreu a sala para oferecer suporte individualizado aos alunos ouvintes. Como consta em questionário aplicado (Quadro 1), a professora respondeu não possuir formação em educação especial/inclusiva ou curso de LIBRAS. Assim, essa mediação pedagógica não contemplou a aluna surda, que seguiu rabiscando seu material escolar.

Presenciou-se também o seguinte fato: iniciando-se o intervalo, a professora ouvinte anunciou verbalmente: “hora do intervalo!”. Os alunos ouvintes se deslocaram para fora da sala. A aluna surda não reagiu ao aviso de intervalo. Após alguns segundos, ao ver seus colegas ouvintes saindo da classe, a aluna fechou seu material escolar e os acompanhou.

Novamente em sala, em terceira aula observada, a docente aplicou uma avaliação de aprendizagem impressa. A professora entregou as provas aos alunos da classe e fez a leitura das questões da avaliação em alto tom de voz.

Durante alguns minutos, a aluna surda observou a professora ouvinte, os colegas de classe e a avaliação impressa posta em sua carteira, mas não procedeu à resolução da prova escrita. Ao fim do horário, a professora recolheu todas as avaliações dos seus alunos.

A partir da análise dos resultados obtidos, constata-se que, apesar dos documentos oficiais vigentes, ainda existem desafios significativos para uma educação que seja mais inclusiva.

Conforme análise dos dados coletados, as dificuldades comunicativas prejudicam a aprendizagem da aluna surda, provocando um baixo rendimento escolar. Essa complexidade inerente à adaptação escolar para a diversidade educacional também é apontada na investigação conduzida por Lima (2020).

Corroborando os estudos de Lima (2020), Silva (2021) e Sousa (2021), a presente pesquisa evidenciou que as discrepâncias na interação entre aluno

surdo e professor ouvinte no ensino regular são decorrentes do desconhecimento da LIBRAS pelo professor regente, devido à falta de formação docente.

Os dados do questionário (Quadro 1) e da observação em sala de aula evidenciaram que a falta do profissional intérprete de LIBRAS em sala regular tem um papel fundamental na existência de barreiras linguísticas, sendo um dos principais fatores que dificultam a comunicação em sala comum, ratificando os resultados encontrados na pesquisa de Sousa (2021).

Sousa (2021) destaca também a importância de se repensar a prática docente, com metodologias e atividades pedagógicas para que aconteça a inclusão. A autora também problematiza a escassez de recursos disponíveis e ratifica que o sistema educacional vigente não está devidamente preparado para receber alunos surdos.

Como evidenciado no presente estudo, a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte ocorre com limitações, pois, durante as três aulas analisadas, registrou-se apenas uma interação entre aluna surda e professora ouvinte: a entrega do livro didático, indicação da página e posterior devolução do livro.

Na resolução do questionário aplicado (Quadro 1), a docente respondeu que sua aluna surda possui habilidade/conhecimento básico do Português escrito, porém, tonar-se válido ressaltar que, durante as aulas observadas, não ocorreu diálogo por meio do português escrito.

Também não foram concretizadas outras formas de comunicação como leitura labial, mímica e uso da LIBRAS para estruturação de diálogos em sala, ainda que, em resposta à oitava questão do questionário aplicado (Quadro 1), a professora ouvinte atribuiu à aluna um nível básico de conhecimento da LIBRAS.

As aulas foram ministradas exclusivamente através da oralidade. A avaliação foi subsidiada pelo Português oral (leitura da prova em voz alta). Sobre essa questão, Sousa (2021) destaca que o processo de avaliação é desafiador e contempla apenas a maioria ouvinte, sem considerar as especificidades de alunos surdos. É primordial salientar a superlotação da turma regular com alunos ouvintes e apenas uma aluna surda.

A análise dos dados revelou que a abordagem expositiva oral utilizada pela professora ouvinte no ensino da disciplina de Língua Portuguesa não foi

plenamente compreendida pela aluna surda, pois diante das explicações e instruções fornecidas, limitava-se a rabiscar o material escolar.

A professora ouvinte, em resposta ao questionário (Quadro 1), afirmou que enfrenta dificuldades no ensino e na aprendizagem da aluna surda, pontuando um baixo rendimento em sua disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme exposto, as respostas do questionário (Quadro 1) e a observação em sala de aula corroboram a existência de dificuldades de comunicação no ensino regular, evidenciando a imprescindibilidade de um intérprete de LIBRAS durante as aulas, bem como a importância da formação docente em Língua Brasileira de Sinais para promover relações dialógicas efetivas, contribuindo para aprendizagem e inclusão do público surdo.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em projeto de pesquisa foram levantadas as seguintes hipóteses: a) a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte ocorre com dificuldades, pois há ausência de intérprete de LIBRAS durante as aulas em classe regular, causando prejuízos à aprendizagem, no que diz respeito aos conteúdos ministrados pelo professor ouvinte; b) a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte ocorre com dificuldades, pois a falta de formação especializada do professor ouvinte dificulta a comunicação durante as aulas em classe regular, causando prejuízos à aprendizagem, no que diz respeito aos conteúdos ministrados pelo professor ouvinte.

Dessa forma, as hipóteses foram confirmadas, uma vez que, na presente pesquisa, a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte em classe regular ocorre com dificuldades devido à ausência de intérprete de LIBRAS e a falta de formação especializada do professor regente de classe comum.

Além disso, a falta de comunicação através da escrita e a não resolução da avaliação apontam para uma possível carência de conhecimento do Português escrito por parte da aluna surda.

Observou-se a carência na preparação da instituição escolar para receber alunos surdos, e, apesar dos documentos oficiais vigentes, a educação de surdos ainda é consideravelmente perpassada por obstáculos.

Nesse panorama, é válido destacar que o papel do professor ouvinte é fundamental para que haja inclusão, mas que também é primordial a colaboração por parte do sistema educacional do país.

A pesquisa discutiu a importância da LIBRAS para que aconteça a efetivação da comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte. Cabe salientar que o ensino dos conteúdos curriculares em sala regular precisa considerar a diversidade e as diferenças. Além disso, a avaliação do educando surdo demanda um processo contínuo subsidiado por sua língua natural: LIBRAS.

Diante dos resultados da pesquisa, sugere-se o desenvolvimento de estudos que contemplem possíveis lacunas sobre alternativas para capacitação do professor ouvinte de classe regular, bem como investigações sobre como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem em salas de Atendimento Educacional Especializado em escolas no interior do Maranhão, considerando que, durante as aulas observadas, a aluna surda não expressou tentativas de comunicação em língua de sinais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

DAMACENA, V. B. C. A presença do estudante surdo no ensino regular: desafios e conquistas. *In*: DAMACENA, V. B. C. (org.). **Educação de surdos:** saberes e práticas. Diadema: V&V Editora, 2021.

FLORIANI, M. A. B. **Educação inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2017.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, L. B. de. **Professor ouvinte e aluno surdo: qual caminho para a interação?**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras – EAD) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1293>. Acesso em: 18 ago. 2024.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, J. O. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais em debate**. Campina Grande: Editora Gease, 2024.

SILVA, E. V. G. da. **Desafios e postura do professor para o ensino-aprendizagem do discente surdo na sala de aula regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras – EAD) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1268>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, M. B. da. Visibilidade da Libras nas mídias. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 22, n. 2, p.113-139, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/21338/12268> Acesso em: 23 set. 2024.

SOUSA, M. O. G. de. **A avaliação do aluno surdo na escola regular: em discussão o ensino fundamental anos finais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1549> Acesso em: 24 ago. 2024.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

