A DIMENSÃO AFETIVA E A INTERAÇÃO EM AULAS COM ESTUDANTES SURDOS

Maíra Souza Machado
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
maira.machado1@hotmail.com

Ana Cristina Santos Duarte
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
anacristina@uesb.edu.br

Anabela Cruz-Santos
CIEC- Instituto de Educação -Universidade do Minho
acs@ie.uminho.pt

Resumo

É consenso na literatura científica a premissa de que a interação entre professor e aluno é essencial para a construção do conhecimento e para efetividade do processo educativo de crianças com. O professor precisa organizar o seu planejamento com recursos e estratégias didático pedagógicas que contemplem o estudante surdo e ao mesmo tempo mediar a compreensão do conhecimento científico de todos os estudantes da turma. Acreditamos que o professor é um agente fundamental no processo de efetivação da educação inclusiva. Tendo em vista a relevância desses aspectos nos processos de ensino e de aprendizagem e o alto índice de estudantes surdos matriculados em classes regulares nas escolas brasileiras, torna-se relevante analisar os aspectos que influenciam o estabelecimento (ou não estabelecimento) da interação positiva entre professor e estudante com surdez. Para tanto, o objetivo central desta investigação é analisar a dimensão afetiva e a interação nas aulas de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental I. Utilizamos a abordagem qualitativa pois aprofundaremos discussões sobre aspectos subjetivos de um determinado fenômeno social e a análise será realizada com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista e a observação (realizada no período de três meses) registrada em diário de campo. A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal, do interior da Bahia, Brasil e contou com a participação da professora regente da turma e vinte e oito crianças matriculadas na classe, dentre elas uma criança com surdez. Os resultados indicam a existência de uma boa interação do estudante surdo com os seus colegas de classe e com crianças de outras turmas. O estudante surdo demonstrou interação ativa com seus colegas de classe e com a professora com o uso de mímicas, gestos e Libras. Inferimos ainda a partir dos dados encontrados que a mediação pedagógica como uma ação didática intencional e planejada favorece a apropriação do conhecimento e contribui com os processos de interação entre o estudante com surdez e os demais, sendo, portanto, a afetividade e a interação elementos cruciais no processo de concretização da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: surdez, deficiência, afetividade, interação

Introdução

A educação inclusiva preconiza o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes na escola comum de modo a promover situações de aprendizagem, sobretudo para os estudantes com deficiência.

Sabe-se que as relações de sentido estabelecidas no encontro com o outro não se dão apenas com a língua oral. No caso das crianças surdas as relações interpessoais e o intercâmbio social são nutridos pela interação que a criança estabelece com seus pares, com seus docentes e com sua família (Vygotsky, 2000).

A interação desempenha um papel importante e multifacetado na educação de surdos e a sua relevância abrange aspectos de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, de inclusão e de afetividade (Franco, 2016; Pimentel et al., 2018; Prieto, 2021).

É consenso na literatura a premissa de que a interação entre professor e aluno é essencial para a construção do conhecimento e para efetividade do processo educativo (Franco, 2016; Critelli, 2017; Carminatt, 2018; Machado et al., 2024). De modo específico, torna-se relevante analisar os aspectos que influenciam o estabelecimento dessa interação positiva entre professor e estudante com surdez na sala de aula regular.

No contexto inclusivo a troca de saberes, de experiências e de informações envolve tanto o professor quanto o aluno e é assim que as práticas pedagógicas e as relações interpessoais pautadas no diálogo e na aprendizagem mútua deveriam se pautar.

No caso de alunos surdos, a interação com o professor ouvinte envolve uma cultura e estruturas semânticas diferentes entre as línguas (Libras e português) que precisam ser consideradas no planejamento das aulas (Critelli, 2017).

O professor precisa organizar seu planejamento com recursos e estratégias didático pedagógicas que contemplem o estudante surdo e ao mesmo tempo mediar a compreensão do conhecimento científico do estudante surdo.

Para isso, as escolas devem se tornar espaços formativos para a inclusão, desenvolvendo formação contínua que auxilie e capacite os professores para melhor compreenderem os princípios fundantes da educação inclusiva (Melro, 2024; Machado et al., 2025).

Nesse contexto, emergiram algumas questões que motivaram o desenvolvimento dessa investigação. Como são as relações entre professor e estudante surdo na sala de aula? Há interação entre o professor e o estudante surdo?

Para isso, o presente artigo procura analisar a dimensão afetiva e a interação nas aulas de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental I. Assim como Melro (2024), acreditamos que o professor é um agente fundamental no processo de efetivação da educação inclusiva.

Metodologia[1]

Os dados apresentados neste artigo fazem parte da pesquisa de doutorado da primeira autora. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva (Bogdan; Biklen, 1994) desenvolvida numa cidade do interior do estado da Bahia, Brasil. A pesquisa na íntegra foi submetida ao comitê de ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié e obteve aprovação conforme o parecer número 5.290.833 e CAAE: 56135421.7.0000.0055.

Participantes e contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental (Anos iniciais) da rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior do estado da Bahia. Para a seleção desse local, estabelecemos os seguintes critérios: 1) ser uma instituição pública de ensino que atendesse crianças; 2) possuir crianças com deficiência matriculadas; 3) possuir estudantes surdos matriculados.

Ao localizarmos a escola municipal convidamos a professora da turma em que o estudante surdo estava matriculado e ela prontamente se dispôs a participar da pesquisa atestando ciência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, contactamos a família da criança surda, explicamos os objetivos da pesquisa e ela manifestou anuência à realização do estudo por meio do TCLE.

Por questões éticas, suprimimos os nomes dos participantes da pesquisa. Em vista disso, faremos referência ao estudante surdo chamando-o de ‘criança’ e a docente faremos referência como ‘professora regente’.

Em relação ao perfil dos participantes destacamos que: a professora regente possuía formação em Pedagogia, com cinco anos de formada e não possuía nenhuma especialização; A criança participante da pesquisa, com sete anos de idade, uma criança bastante alegre comunicativa, reside próximo à escola com sua família; o intérprete de Libras, formado em

[1] Parte deste trabalho foi analisada durante o período de Estágio Científico Avançado de Doutorado durante a estadia da primeira autora no CIEC-Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Biologia com curso de especialização na língua de sinais possuí oito anos de formado.

O contexto de pesquisa: a turma da educação regular que possuía o estudante com surdez tinha vinte e oito crianças. Dentre elas, duas crianças surdas, entretanto apenas uma participou da pesquisa pois somente essa a família manifestou anuência com autorização.

Materiais

Como instrumentos de obtenção de informações utilizamos a entrevista semiestruturada com a professora regente e a técnica de observação com registro em diário de campo. A imersão foi feita na sala de aula durante o período de três meses com o objetivo de observar e registrar episódios interativos entre professora e estudante surdo, entre estudante surdo e seus colegas de classe, a mediação da professora durante as atividades propostas e a participação do estudante surdo durante as atividades na sala de aula.

As perguntas da entrevista semiestruturada foram organizadas a partir de um roteiro previamente definido, mas com abertura para exploração espontânea de respostas e temas emergentes.

Durante a observação foi utilizado um roteiro para subsidiar o registro sobre ações identificadas no ambiente, gestos e expressões, foi feito a partir de pontos principais de interesse que estavam relacionados a questão de pesquisa. Dentre as questões várias questões observadas, exemplificamos:

- O aluno interage com as pessoas da comunidade escolar (professores, colegas, pais de alunos, merendeira, porteiro, secretária, diretor(a), serviços gerais)? Como estabelece essa interação? Comunicando através de gestos, mímicas ou outros movimentos corporais (apontando ou gesticulando)? Em quais momentos interage? Em quaisquer momentos, só quando precisa de ajuda, na merenda, quando quer ir ao banheiro ou outros?
- Como é a dinâmica diária na sala aula que possui um estudante surdo?
- Como as relações afetivas são instituídas na classe?
- Existe relação afetiva entre a professora e o aluno? E entre o aluno e o intérprete? E entre o aluno e os colegas? Como demonstra isso?
- O estudante participa das atividades propostas?
- Há interação do aluno com deficiência com seus colegas? De que forma? Em quais momentos? E com a professora? E com o intérprete?

- O estudante com deficiência participa das aulas? Expõe opinião? De que maneira?

Procedimentos

Para a análise e produção dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, de acordo com os critérios formulados por Bardin (2017). Realizamos a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e resultados. As categorias emergiram a partir dos próprios dados, ao longo do *corpus* de análise identificamos padrões temáticos e codificamos trechos similares, conforme a forma indutiva de análise proposta por Bardin (2017).

Estabelecemos então, as categorias para a análise dos dados, sendo elas: dimensão interpessoal; dimensão afetiva e dimensão formativo-profissional. Especificamente para este trabalho selecionamos os dados e elementos analíticos da categoria: dimensão interpessoal.

Algumas estratégias para garantia da credibilidade dos dados e das interpretações foram consideradas como: permanência da pesquisadora no campo até a saturação dos dados uso de fontes diversificadas (entrevista e observação), e, o detalhamento rico das situações e vivências.

Resultados e Discussão[2]

As unidades de sentido e os elementos analíticos da dimensão interpessoal teve ocorrência em diversos momentos vivenciados pelo estudante surdo durante as aulas, em diversos momentos durante as aulas da professora regente e em trechos da entrevista com a professora regente.

A criança surda frequentava uma turma do segundo ano dos anos iniciais e naquela turma havia vinte e oito crianças.

Durante a imersão na sala de aula, a pesquisadora identificou a existência de uma boa interação do estudante surdo com os seus colegas de classe e com crianças de outras turmas. Desde a sua entrada no portão da escola, até a chegada à sala de aula a criança surda cumprimentava as pessoas que ele ia encontrando pelo caminho. Algumas vezes através de gestos e outras vezes com sinais em Libras.

Durante o recreio, a criança surda interagia com mímicas com as outras crianças que não sabiam Libras e com aquelas que sabiam sinais específicos em Libras ele utilizava a língua sinais. No trecho da entrevista com a professora, corroboramos a sociabilidade do estudante, a receptividade e a empatia das pessoas do seu convívio social:

[2] Parte dos dados apresentados neste congresso científico foi submetido a uma revista científica e encontra-se em fase de análise.

> o estudante é bastante expressivo, se comunica com o porteiro da escola por meio de gestos e com alguns funcionários que sabem sinais (como boa tarde) ele cumprimenta em Libras (trecho da entrevista com a professora).

A escola localizada numa área periférica da cidade possuía uma boa estrutura física com profissionais aparentemente implicados com a instituição social. Mas numa percepção ampla e crítica podemos considerar que a realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras pelos estudantes surdos, de um modo geral, está muito aquém das prerrogativas presentes nas políticas públicas nacionais.

A dinâmica diária na turma possuía uma característica singular. Vejamos um trecho do diário de campo Observação da Aula 03 – semana 01:

> antes de iniciar a aula o intérprete de Libras pediu que os alunos prestassem atenção, pois ele iria fazer a chamada. Ele então explicou como seria a dinâmica naquele dia, ele disse: - Hoje vou fazer diferente, cada pessoa que eu falar o nome vai ter que responder indicando o nome do(a) seu(sua) melhor amigo(a) em Libras. Neste momento todos ficaram eufóricos escolhendo e relembrando os sinais dos colegas. O intérprete iniciou a chamada e as crianças foram participando de forma natural, compartilharam os sinais com muito entusiasmo e naturalidade (trecho do diário de campo)

Observamos a partir desse trecho a preocupação da docente e do intérprete de Libras em ampliar os sinais dos estudantes e consequentemente de promover a interação entre eles. Diferente da pesquisa feita por Silva e Pereira (2003) em que as professoras demonstraram em suas falas a baixa expectativa em relação a aprendizagem do estudante surdo, identificamos uma atenção e um cuidado pedagógico com todos os estudantes da turma, inclusive com o estudante surdo.

Conforme Monteiro e Gaspar (2007) apontam, que a interação entre professor e estudante na sala de aula é de suma importância, mas, não é qualquer interação que contribui para a aprendizagem dos estudantes. Os autores entendem que a interação que contribui para a aprendizagem é aquela que é mobilizada dentro da zona de desenvolvimento proximal do educando.

Dessa forma, a definição da situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica são constructos importantes que dão sentido às atividades desenvolvidas em sala de aula. Para

Tassoni (2000) a aprendizagem enquanto processo social ocorre quando o foco se desloca do conteudismo para as interações e para os procedimentos de ensino.

A euforia dos estudantes com a atividade proposta demonstra curiosidade e interesse. Custódio Filho (2007) caracteriza como emoções: curiosidade, interesse, amor, alegria, tristeza e raiva dentre outros, de acordo com Custódio Filho (2007), quando a pessoa possui interesse ela mostra sinais de atenção e curiosidade. Esses sinais foram identificados na aula 03 por meio da participação ativa das crianças.

Durante a entrevista, a professora resgata uma situação ocorrida durante uma das aulas de ciências:

> Eu gosto de trazer o texto e pergunto: vocês sabem como é feita a reciclagem? Aí os meninos sempre participam. E fica todo mundo querendo falar e participar. Então, os meninos falam e tem aquela alegria de poder participar. Eu trouxe os questionamentos iniciais e eles diziam: olha pró, lá em casa eu coleto de tal forma. Aí o outro: a minha mãe não separa o lixo. O outro: ah, eu já vi em tal lugar. (entrevista com a docente)

A mediação feita pela docente corrobora com a mobilização da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, pois a professora cria uma situação de aprendizagem que desafia os alunos a pensar, a organizar as ideias para compartilhar com os colegas.

Durante as aulas, percebemos que os estudantes que participavam respondendo oralmente os questionamentos feitos pela professora ou até mesmo a própria criança surda quando participava em Libras, esboçava sinais faciais de alegria, contentamento e satisfação.

De acordo com Custódio Filho (2007) a alegria está incluída na classe de emoções de base valorativa e expressa o sentimento da pessoa em relação a algo. Na sala de aula, quando acontece “uma experiência rica, na qual o aluno tenha participado atentamente, discutido e entendido profundamente um determinado conteúdo fará com que ele, provavelmente, registre um sentimento positivo com relação àquela experiência, na estrutura afeto-cognitiva” (Custódio Filho, 2007, p. 155).

Durante o período de observação, identificamos um aspecto que chamou atenção: a disposição das carteiras escolares. A cada semana havia uma rotatividade dos estudantes que se sentavam ao lado da criança surda.

Durante a primeira semana de observação identificamos momentos de interação do estudante com a professora. A criança com surdez se dirige a mesa da professora várias vezes

durante a aula para se queixar dos colegas que estão incomodando com brincadeiras ou para pedir autorização para ir ao banheiro. Durante o contato com a professora ele usa sinais em Libras que já são conhecidos pela professora como: banheiro e água, a professora utiliza gestos (como balançar a cabeça para cima e para baixo, indicando que sim) para autorizar a saída do estudante e algumas vezes solicita auxílio ao intérprete para relembrá-la do sinal de: sim e livre.

Na segunda semana de observação novamente identificamos a troca dos estudantes sentados ao redor da criança com surdez. Algo parecia intencional, sendo assim, perguntei a professora o motivo da alternância das crianças nas carteiras. Ela justificou que de fato, havia uma intencionalidade na alteração e o motivo era para permitir que todas as crianças da turma pudessem ter contato com a criança surda.

Essa iniciativa numa turma dos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância para a concretização do paradigma inclusivo, visto que, demonstra uma preocupação da docente com o processo de empatia, de pertencimento, de respeito e de interação entre os estudantes da classe.

Observamos ao longo das demais semanas um esforço dos estudantes ouvintes para estabelecerem a comunicação com a criança surda. Às vezes com gestos, com mímicas, outras vezes misturando a Libras com gestos, mas a interação era sempre estabelecida.

Atualmente muitas pesquisas (Franco, 2016; Sanches; Silva, 2019; Alves et al., 2024) indicam que a barreira comunicacional por conta do desconhecimento da Libras, tanto por parte de professores, quanto por parte dos colegas de classe influencia no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Quando se trata desse contexto no ensino de ciências, a realidade não é diferente. É também latente a dificuldade dos estudantes surdos para se comunicar, entender e assimilar conceitos científicos (Pimentel et al., 2018).

Em contrapartida, na sala de aula investigada identificamos o esforço contínuo da docente na tentativa de promover a interação e a comunicação entre os pares (ouvintes e não ouvintes).

De acordo com Silva e Pereira (2003), muitos professores não acreditam no potencial do aluno surdo. No caso da criança surda participante dessa pesquisa percebemos o contrário, sua professora assumiu a responsabilidade de ensinar e de buscar estratégias que contemplassem a aprendizagem e o desenvolvimento estudante surdo, rompendo com o estereótipo de que o aluno com deficiência não aprende.

A aprendizagem da pessoa surda está fundamentada numa perspectiva visuoespacial, sendo assim, as aulas de ciências para estudantes surdos devem ocorrer mediante a contextualização do conteúdo, mediante a interação linguística que utilize o português escrito, a Libras, mímicas, maquetes, recursos digitais e tecnológicos, memória visual etc. (Queiroz et al., 2012).

É importante pontuar que os estudantes chegam na sala de aula carregados de vivências e experiências e não são tábulas rasas. Essas vivências e experiências, constituem os conhecimentos e podem ser utilizados pelo professor no ato de ensinar. As relações que são estabelecidas entre os conteúdos ensinados e a vida cotidiana do aluno são cruciais para uma aprendizagem significativa. Ausubel (2000) considera que o conteúdo só será potencialmente significativo se ele estiver relacionado ao que o aluno já sabe, caso contrário, a aprendizagem será de curto prazo.

Ausubel (2000) evidencia a aprendizagem a partir de um ambiente com uma comunicação eficaz, que acolha e considere o aluno em suas especificidades, e o conduza como parte integrante do novo conhecimento, por meio de termos e exemplos familiares a ele. Em relação a isso, identificamos na turma um ambiente favorecedor e sempre receptivo às colocações dos estudantes, visto que a criança surda consegue articular a nova informação recebida e articulá-la ao seu repertório já existente.

Na quarta semana de observação, identificamos que novamente houve uma alteração na disposição das carteiras escolares, a sala estava diferente do formato utilizado nas semanas anteriores, dessa vez a professora organizou as cadeiras no formato de semicírculo.

Nesse dia, registramos uma maior atenção do estudante surdo em relação a seus colegas. Seu olhar atento, buscava a todo momento identificar as falas oralizadas de cada criança em torno do semicírculo organizado pela professora.

Percebi que a criança com surdez já entendia as regras de convivência, cumprimentava seus pares com cordialidade e demonstrava muito respeito em relação a professora e a seus colegas interagindo com todas as pessoas da escola.

Considerações

Este estudo propôs-se a compreender como acontece a interação entre professor e estudante surdo numa turma dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola brasileira. Ficou evidente que os participantes da pesquisa possuem uma boa relação estabelecida e

interagem durante as aulas de forma satisfatória. Sobre isso, podemos considerar que o processo inclusivo do estudante com surdez na sala de aula comum não está limitado a comunicação apenas intermediada pelo intérprete, pelo contrário, notou-se que a presença do estudante com surdez na sala estimulou o aprendizado da língua de sinais pelos estudantes ouvintes e pela professora.

De modo geral, os dados revelam a existência de uma boa interação entre a professora regente e o estudante surdo, bem como, entre o estudante surdo e seus colegas de turma. Apesar do pouco domínio da Libras, a professora demonstrou interesse e esforço para manter uma boa relação interpessoal com o estudante surdo se comunicando algumas vezes com gestos e mímicas. Entretanto, a falta de domínio da Libras pela professora pode ser um obstáculo a autonomia educativa do aluno surdo, tendo em vista, que ele necessitará do intermédio do intérprete para mediar a comunicação com a docente.

Em várias aulas, percebemos a participação ativa do estudante surdo e isso nos permite inferir que o espaço social: escola, para aquele estudante é um espaço que mobiliza aprendizagens a partir da sua boa comunicação linguística, das articulações entre o conhecimento científico e a vida cotidiana que ele estabelece, do interesse e motivação ao participar das aulas utilizando a Libras e da boa interação estabelecida com seus pares.

O sentimento de entendimento evidenciado nas falas do estudante surdo durante as aulas reitera o desenvolvimento de habilidades e competências curriculares e também socioemocionais, características basilares da proposta inclusiva.

Como limitações deste estudo, pontuamos a amostra restrita, tendo em vista que foi realizado em apenas uma classe, com apenas um estudante surdo, sendo que um estudante não representa a diversidade e totalidade da comunidade surda.

Referências

Alves, M., Souza, J., Grenier, M., & Lieberman, L. (2024). The invisible student in physical education classes: voices from Deaf and hard of hearing students on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 28(3), 231–246. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931718

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: kluwer academic publishers.

Bardin, L. (2017). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Bogdan R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carminatti, B. (2018). *A relação professor-aluno e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de ciências no ensino médio*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188240/001084393.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Critelli, B. A. (2017). *Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem: o desafio do professor de ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos surdos*. [Dissertação mestrado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-05072018-141511/publico/Beatriz_Crittelli_Amado.pdf

Franco, E. (2016). Educação inclusiva: a importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances: estudos sobre Educação*, 27(1).

Franco, E. (2016). Educação inclusiva: A importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 27(1), 247-263.

Machado, M. S., Cruz-Santos, A. & Duarte, A. C. S. (2024). Interaction between teachers and deaf students:A systematic review of the literature. *European Journal of Special Education Research*, 10(8). Doi:10.46827/ejse.v10i7.5679

Machado, M. S., Duarte, A. C. S., & Cruz dos Santos, A. (2025). Análise das representações sociais de professores de ciências sobre as relações afetivas e a aprendizagem de estudantes com deficiência. *Revista Internacional De Pesquisa Em Didática Das Ciências e Matemática*, e025003. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2122

Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2017). *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. Atlas.

Melro, J. (2024). Educação inclusiva: A formação de professores/as em foco. *Revista Saber Incluir*, *2*(3).

Monteiro, I. C. C., & Gaspar, A. (2007). Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(1).

Pimentel, R., Lucas, L., & Luccas, S. (2018). Teaching sciences and biology for deaf individuals: Investigating the context of teaching practice in regular classrooms of a municipality in Paraná. *Revista Tempos e Espaços na educação,* 11(26), 201–218.

Prieto, A. (2021). Cross-cultural interactions in the context of teaching Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a second language in preschool. *Deafness & Education International*, 24(3), 224–248. https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1970697

Queiroz, T. G. B., Silva, D. & Macedo, K. (2012). Ensino de ciências/química e surdez: O direito de ser diferente na escola. In Vilela-Ribeiro, W., & B.; Benite, A. M. C. *Temas em educação inclusiva: Fundamentos para a sala de aula de ciências.* Editorial Academica Española, p. 119-130.

Sanches I. R., & Silva, P. B. (2019). A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in brazil: The case of a pedagogy course. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 155–172.

Silva, A., & Pereira, M. (2003). A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Revista Estudos de Psicologia,* 20(2), 5-13.

Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. In Anais 23a *Reunião Anual da ANPed*, Caxambu: MG.

Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins fontes.

Agradecimientos: A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Como também foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.