

Universidade Federal de Alagoas
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde

Jéssica Mayara Lira da Silva

**ENSINO DE BIOLOGIA MEDIADO POR LIBRAS NO CENÁRIO ALAGOANO:
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS DESAFIOS DESTA PRÁTICA NA ESCOLA
PÚBLICA.**

Maceió
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- S586e Silva, Jéssica Mayara Lira da.
Ensino de biologia mediado por libras no cenário alagoano : uma investigação sobre os desafios desta prática na escola pública / Jéssica Mayara Lira da Silva. – Maceió, 2021.
52 f. : il.
- Orientador: Saulo Verçosa Nicácio.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, 2021.
- Bibliografia: f. 49-52.
1. Biologia - Estudo e ensino. 2. Língua brasileira de sinais. I. Título.

CDU: 372.857:81'221.24

Universidade Federal de Alagoas
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde

Jéssica Mayara Lira da Silva

**ENSINO DE BIOLOGIA MEDIADO POR LIBRAS NO CENÁRIO ALAGOANO:
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS DESAFIOS DESTA PRÁTICA NA ESCOLA
PÚBLICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Biológicas e da
Saúde da Universidade Federal de Alagoas,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Licenciatura em
Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Saulo Verçosa Nicácio.

Maceió

2021

DEDICATÓRIA

Dedico as minhas maiores motivações. Ao meu pai Iziel Pedro da Silva (*in memoriam*) por todo amor oferecido no curto tempo que tivemos, e minha mãe Maria José da Conceição Lira da Silva por todo o ensinamento, amor e apoio dado desde sempre. Aos meus irmãos Ewerton Douglas e Ellwis David por todo carinho, amor e confiança. Ao meu sobrinho Pedro Gabriel pela alegria que me proporciona. Ao meu esposo Êunyton Verçosa pelo amor e apoio fundamental.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por todo o suporte e amor que me dá desde o início da minha vida, por me presentear com essa graduação e com tudo o que ela me trouxe.

A minha “mainha” que foi e é pai e mãe até hoje. Por todo amor que ofereceu. Por todas as orações. Por sempre confiar e acreditar em mim, mesmo quando eu já não acreditava. Por todos os sorrisos, cuidados e zelo. Por tudo. Muito obrigada “mainha”, amo mais do que posso mostrar.

Aos meus irmãos Ewerton, David e minha cunhada Aline Tertuliano. Por serem meus amigos. Por cuidarem de mim. Por acreditarem em mim e apoiarem meus sonhos. Por se alegrarem com minhas vitórias como se fossem a de vocês. Por todos os sorrisos oferecidos e “roubados”. Amo vocês mais do que posso falar.

Ao meu sobrinho Pedro. Por chegar no meio da minha graduação e me alegrar me tornando tia. Por me acordar aos sábados de manhã para brincar. Por ser meu aluno mais aplicado. Amo você para sempre.

Ao meu esposo Êunyton. Por ser meu melhor amigo depois de Deus. Por me oferecer amor todos os dias. Por me apoiar e incentivar sempre acreditando no meu potencial. Por me dar todo o suporte para que eu concluísse essa etapa com descanso. Por ser verdadeiramente meu parceiro em tudo. Obrigada meu anjo, eu te amo, te amo mais do que no dia em que disse “sim”.

Aos meus sogros Edson Verçosa e Maria José (Dona Nena). Por todo amor que de graça me oferecem. Por todo o cuidado que me cobrem. Por serem mais do que eu desejava. Obrigada, amo vocês e o cuidado de Deus que tenho através de suas vidas.

Aos meus amigos da igreja que sempre me apoiaram. Obrigada por todo amor e carinho oferecido.

Aos meus amigos da UFAL, aqui representados por Barbara Pessoa, Cynthia Ranyelle e Edésio Junior, que fizeram do meu caminho na universidade o mais leve possível. Por todo companheirismo e diversão. Por cada lágrima compartilhada. Por se tornarem minha outra família. Obrigada, eu amo vocês cabeções.

Ao meu terapeuta Luiz Eduardo por me auxiliar em tempos de muita dor. Por me fazer lembrar que eu conseguia. Por ter sido parte fundamental da última etapa do caminho da graduação. O meu mais sincero e profundo, obrigada.

Ao meu orientador Prof. Saulo Verçosa Nicácio por todo o ensinamento apresentado durante toda a graduação, por meio das aulas, por meio do Pibid, e por fim no trabalho de conclusão de curso. Por todo o tempo investido. Muito obrigada!

Ao Pibid e Conexões de Saberes. Por toda a formação e experiência que tive através desses programas. Obrigada.

RESUMO

A educação dos surdos foi estabelecida sob muita luta e discussão com interesses político-religiosos. A língua de sinais foi fundamental para o início da elaboração de um método de ensino. A língua de sinais brasileira (Libras) é tida como língua natural para os surdos, sendo o português a segunda língua. Como consequência, muitos alunos surdos possuem grande dificuldade na compreensão de algumas palavras em português. Superior a isso, os textos utilizados na biologia podem ser abstratos e complexos, mesmo com a presença do intérprete em sala de aula, a ausência de sinais específicos para a interpretação da disciplina torna a aprendizagem ainda mais complicada para esses alunos. O presente trabalho faz uma investigação sobre as outras possíveis dificuldades e limitações presentes na vida dos estudantes, professores e intérpretes no que se refere ao ensino e aprendizagem da biologia. Para a produção do estudo, uma escola da rede pública estadual de ensino, do município de Maceió, foi escolhida. Aulas de biologia foram observadas por certo período e após a observação, entrevistas foram aplicadas aos alunos, professora e intérpretes. Todas as informações foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Os resultados mostraram que desafios como recursos insuficientes, falta de formação continuada dos professores e a constante falta de intérpretes contribui para o déficit de qualidade no ensino de biologia oferecido para esses alunos.

ABSTRACT

The education of the deaf was established under much struggle and discussion with political and religious interests. Sign language was fundamental for the beginning of the preparation of a teaching method. The Brazilian Sign Language (Libras) is considered a natural language for the deaf, with Portuguese being the second language. As a result, many deaf students have great difficulty understanding some words in Portuguese. Above that, the texts used in biology can be abstract and complex, even with the presence of the interpreter in the classroom, the absence of specific signs for the interpretation of the discipline makes learning even more complicated for these students. The present work investigates other possible difficulties and limitations present in the lives of students, teachers and interpreters regarding the teaching and learning of biology. For the production of the study, a public school of the state, in the city of Maceió, was chosen. Biology classes were observed for a certain period, and after observation, interviews were applied to students, biology teacher and interpreters. All information was recorded and later transcribed for analysis. The results showed that challenges such as insufficient resources, lack of continuing education for teachers and the constant lack of interpreters contribute to the lack of quality in the teaching of biology offered to these students.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	2
2. CAPÍTULO 1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO.....	4
2.1. Um breve relato.	4
2.2. A educação de surdos na esfera nacional.....	8
2.3. A educação de surdos no estado de Alagoas.	9
2.4. A educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos.	11
3. CAPÍTULO 2 - A LICITUDE DA LÍNGUA DE SINAIS	13
3.1. Declarações internacionais.	13
3.2. Leis e Decretos nacionais.	17
4. CAPÍTULO 3 – O SUJEITO SURDO E A EDUCAÇÃO	22
4.1 Todo surdo é igual?.....	22
4.2. O cenário do ensino para surdos – Principais dificuldades relatadas.	23
5. CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	25
5.1. Coleta de dados das aulas de biologia.	26
5.2. Entrevista com professora A.....	27
5.4. Entrevista com alunos.....	30
5.5. Entrevista com intérpretes.	32
6. CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
6.1 Observação da estrutura da escola.	34
6.2 Observação das aulas de Biologia.	34
6.3. Entrevista com as professoras.....	37
6.3. Entrevista com alunos.....	40
6.4. Entrevista com intérpretes.	45
7. CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	49

“É da natureza humana fazer planos, mas
é o Senhor quem dirige nossos passos.”

Provérbios 16:9.

1. INTRODUÇÃO

A comunidade surda enfrentou muitos empecilhos no que se diz respeito à construção de uma estratégia educacional eficaz. Abordagens como oralismo, comunicação total e bilinguismo surgiram com o intuito de encontrar a melhor maneira de trazer a liberdade de construção de conhecimento à comunidade surda. No entanto essas abordagens de ensino foram moduladas por interesses político-educacionais, cada uma trouxe uma diferente visão de ensino que, em alguns momentos culminou na limitação da aprendizagem dos alunos, como foi o caso do oralismo puro que por cem anos impediu os surdos de se comunicarem através das línguas de sinais, no entanto todas contribuíram para o entendimento de qual abordagem de ensino seria a mais indicada para a educação de alunos surdos.

Aqui no Brasil a educação dos surdos teve início no ano de 1825 durante o reinado do imperador Dom Pedro II, que convidou o educador e ex-aluno surdo do instituto de Paris, o francês Hernest Huet, para continuar ensinando a língua francesa de sinais, Hernest fundou em 1857 no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos e Mudos do Brasil (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Aos poucos a língua de sinais Brasileira foi sendo construída e novos desafios foram surgindo, afinal saber se comunicar trouxe aos alunos surdos a oportunidade de aprender outras disciplinas, entre elas a Biologia.

Ao realizar uma pesquisa sobre o ensino de alunos surdos, foi possível encontrar dificuldades similares em regiões e disciplinas diferentes, considerando os relatos desses profissionais e a verdade de que as ciências biológicas é uma disciplina rica em conteúdo complexo de se assimilar, surge o seguinte questionamento: Quais são as possíveis dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem de ciências biológicas para alunos surdos de uma escola em Maceió?

O presente trabalho buscou encontrar a existência de obstáculos que dificultem o desenvolvimento de alunos surdos na disciplina de Biologia trabalhada na Escola Estadual Tavares Bastos.

Para isso fez-se necessário conhecer como a disciplina de Biologia é apresentada a esses alunos; investigar que visão os alunos, professora e interpretes possuem a respeito dos recursos utilizados no ensino da matéria; e entender como se dá a relação intérprete, professor e aluno.

Para isso, aulas de biologia foram observadas por certo período, posterior a isso, foi realizada a aplicação de entrevista estruturada e semiestruturada para a coleta de informações sobre o ponto de vista do público alvo da pesquisa (professores, alunos surdos e intérpretes), por fim foi feita a análise dos dados colhidos, e em comparação com resultados já publicados na literatura foram encontradas dificuldades similares no ensino de alunos surdos e limitações específicas da disciplina Biologia.

Cerca de mais de 5% da população Brasileira possui algum tipo de deficiência auditiva, no entanto pouco se tem publicado na literatura sobre o ensino desse grupo. Uma das disciplinas presentes no currículo do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é a Libras, e durante as discursões e leituras em sala de aula foi possível conhecer algumas barreiras descobertas por profissionais do ensino em suas matérias, no entanto, para o ensino de biologia, não era claro as principais limitações sofridas por professores e intérpretes.

O estudo sobre as possíveis limitações que se encontra no exercício da ministração de disciplinas como a Biologia, possibilitará aos futuros profissionais da área uma ideia do que se esperar nas escolas públicas Brasileiras, com isso será possível a geração de discussões sobre soluções para tais dificuldades.

O primeiro capítulo traz a trajetória histórica da educação dos surdos, desde à Grécia antiga, passando pelo nascimento dos métodos de ensino, até chegar ao contexto nacional e do estado de Alagoas.

O segundo capítulo foi construído com o intuito de mostrar a importância da criação de leis e decretos nacionais e internacionais, que asseguram o direito à pessoa surda de ser alfabetizado em sua língua mãe.

O terceiro capítulo discorre sobre a classificação dos surdos pela forma de comunicação, como também as dificuldades já relatadas na literatura acerca da educação dos surdos.

O quarto capítulo descreve toda a metodologia aplicada para a coleta de dados do trabalho.

O quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão, fazendo um comparativo com os resultados já apresentados em literatura.

O sexto capítulo traz a conclusão obtida pela construção do presente trabalho.

2. CAPÍTULO 1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO.

2.1. Um breve relato.

A educação dos surdos possui várias fases, sendo estas moduladas por interesses político-educacional de cada época, algumas possuindo uma característica tendenciosa ao conformismo ou à intolerância as práticas de pequenos grupos como o da comunidade surda (SACKS, O. W. 2010, p.20). É importante lembrar que cada uma dessas, contribuiu para atingir a atual maneira como a educação de surdos é realizada.

Segundo Cruz (2014, p.4) nas civilizações antigas a comunidade surda sofria não apenas com a exclusão dos ouvintes, mas por possuírem deficiência eram considerados incapazes de contribuir com a sociedade a qual pertencia, por esse motivo eram assassinados ou sacrificados a deuses.

Na antiga Grécia, os surdos eram considerados como incapazes e portanto não tinham direito à educação. Os romanos refletiam ideias semelhantes às dos gregos, consideravam-no seres imperfeitos sem direito de pertencerem à sociedade e era comum naquela época sacrificarem crianças surdas ao Rio Tibre, para que fossem criadas pelas Ninfas. (CRUZ, R. 2014, p.4).

Strobel (2007) também relata esse costume quando diz que, depois de constatada a deficiência logo após o nascimento, a maioria das pessoas eram mortas, contudo muitos eram escondidos pelos próprios familiares e passavam o resto da vida longe da sociedade.

No início do século XVI, tomando como referência a Europa, os ouvintes entendiam que os surdos eram mentalmente incapacitados e que não poderiam formar pensamentos por si mesmo, apenas reproduziam o que era dito a eles, por isso “(...) foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes” pela lei ignorante — incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante — e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais” (SACKS, O. W. 2010. p. 12).

Algumas famílias acreditavam que seus entes queridos surdos, eram na verdade loucos e por isso não se atentavam em dar a eles uma educação apropriada, ou até entendiam suas necessidades porém não tinham condições de pagar alguém especializado para ensinar seus filhos, então os únicos surdos que tinham acesso à língua de sinais eram filhos de pessoas nobres, que eram alfabetizados em suas próprias casas. Quando os alunos possuíam surdez pré-linguística, ou seja, nasciam surdos ou

perdiam a audição antes de serem alfabetizados, sofriam muito. Segundo Padden (1980, p. 90. Apud SACKS.O, 2010):

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis — a sorte dos surdos era evidentemente medonha.

Professores que ensinavam a esses alunos filhos de nobres muitas vezes utilizavam métodos desenvolvidos por eles mesmos, como essa era a maneira de se ganhar dinheiro, ou ainda era muito difícil de desenvolver um método de ensino, muitos desses mestres tomavam a decisão de não compartilhar com a comunidade científica suas produções, gerando no futuro a perda de muitas dessas técnicas (SÁNCHEZ, 1990).

No século XVIII o abade Charles Michael de l’Eppé desenvolvia trabalhos sociais quando começou a observar surdos pobres que moravam em Paris, segundo Quadros (2006, p.19) esses eram moradores de rua considerados vagabundos, e foram justamente esses que em parceria com l’Eppé mudariam a história da comunidade surda.

Foi a partir da observação que o abade Charles Michael de l’Eppé percebeu que eles possuíam uma língua ou forma diferente de se comunicar, ele então buscou conhecer/aprender essa forma de falar e criou o que seria chamado de sistema de sinais “metódicos” de De l’Epée, pois “... não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus” (SACKS.O, 2010, p16)

O sistema de sinais “metódicos” de De l’Epée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação.(SACKS.O,2010, p16).

Mais tarde (1755) De l’Epée fundou a primeira escola de surdos que “foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa” (SACKS.O,2010, p16).

Infelizmente o crescente desenvolvimento da língua de sinais foi interrompido no século XIX, havia um método de ensino no qual defendia que a melhor maneira de

educar surdos era expondo eles a oralidade, esse método é o oralismo, ou método alemão, criado por Heinecke. É natural considerar esse período duro e marcante na história dos surdos, pois foi nele que ocorreu o “célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880 em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido” (Kyle e Woll, 1985, p. 55. Apud SACKS.O, 2010, p 21.).

Os surdos e suas comunidades, como os povos dominados, foram proibidos de utilizar suas línguas, de contarem suas piadas, de dividirem suas ideias. No lugar dessa língua proibida lhe ofereceram outra, extremamente importante para seu convívio com a sociedade em geral, mas também extremamente difícil de ser aprendida e praticamente impossível de ser adquirida por meio do diálogo, de forma espontânea. (GOLDEFELD, 2002, p.117).

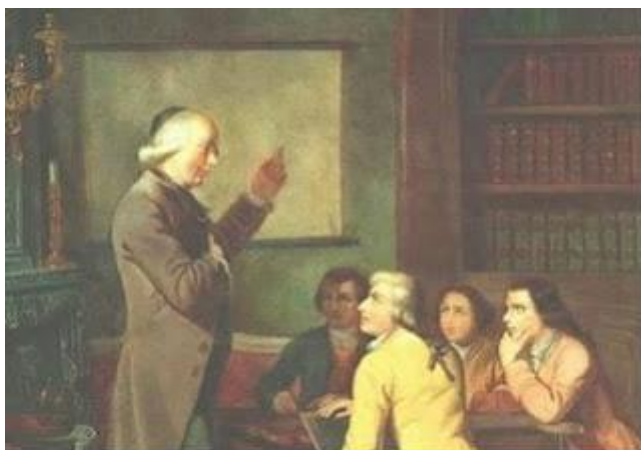


Figura 1. Congresso Internacional de Instrução de Surdos (1880).
Fonte: (Paulo, 2016)

O oralismo acreditava que a oralização era superior à língua gestual, seus defensores eram, em sua maioria absoluta, ouvintes. Esse método acreditava que forçar o aluno a oralizar era a maneira mais correta e completa de ensino, já que entendiam que a aprendizagem de uma língua deveria passar pela fala, escrita, leitura e audição, logo não fazia sentido permitir a utilização de gestos no ensino e aprendizagem de crianças surdas, pois isso na verdade atrapalharia e levaria o aluno a fugir da assimilação da língua oral.

No entanto com o passar dos anos, percebeu-se que o oralismo não apresentava uma evolução significativa na aprendizagem dos alunos surdos, “[...] o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado — pagou-se um preço intolerável pela aquisição

da fala.”(Myklebust, 1960. Apud SACKS.O, 2010, p 21) , houve um regresso e tal método foi perdendo força.

Então na década de 1970 a comunicação total ganha espaço, os alunos agora teriam acesso a sua língua natural e a língua falada do seu país. Essa abordagem vem com objetivo de dá à criança a oportunidade de construir uma comunicação real com os ouvintes (pais, professores e colegas) de maneira completa. Ela reconhece que a língua de sinais é importante para o aluno surdo, porem ela possui o mesmo peso que recursos como aparelho de amplificação sonora individual (AASI), leitura orofacial, alfabeto digital entre outras.

O problema aqui era que esse método buscava expor o aluno a tudo ao mesmo tempo, recursos visuais e orais, ou seja, oralizar e sinalizar ao mesmo tempo, e isso acabava gerando uma confusão nos surdos acarretando em dificuldades no seu desenvolvimento linguístico. Goldfeld (2002, p.110) enfatiza que:

A língua carrega uma cultura e é por ela que o indivíduo constitui sua consciência. Não se pode, assim, fragmentar uma língua, pois com isso perdem-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Esse é o grande erro da Comunicação Total. Por outro lado, essa filosofia contribuiu enormemente para a análise de diversos problemas do surdo, como bloqueio de comunicação e suas consequências, como, por exemplo, a agressividade.

Mesmo com esse problema, é inegável o benefício que a comunicação total trouxe, pois foi a partir dela que os surdos voltaram a sinalizar.

Na década de 80 uma nova abordagem surge, o bilinguismo, ele defende que no ensino do surdo a língua de sinais deve preceder a língua oral do país em que ele nasceu isso porque, devido à característica visual que os surdos possuem, eles têm por primeira língua (L1) ou língua mãe a língua de sinais, já a língua utilizada pela comunidade ouvinte a qual o surdo pertence, é para ele considerado a segunda língua ou L2 (KOZLOWSKI. L. 1995, p.152).

Na proposta do bilinguismo “a introdução à língua escrita ocorre depois que a língua de sinais é de certa forma adquirida, sendo que esta língua é a utilizada para se ensinar a escrita.” (KOZLOWSKI ,L. 1995, p.153). Sobre a importância do acesso a língua, Bandini (2006, p. 52) fala que:

[...] pode-se verificar que o uso de uma língua, mesmo que na modalidade viso-espacial, confere ao indivíduo o acesso a todos os recursos que a linguagem pode proporcionar, isto é, a organização do pensamento, a capacidade de lidar com coisas e fatos mesmo à distância, a habilidade de abstrair e manusear símbolos e finalmente de se comunicar com outras pessoas, estabelecendo uma vida social e política sem restrições.

Mesmo possuindo características tão diversas, na visão de Marinho (2007) as três linhas de abordagens não se contrapõem, na verdade elas se complementam, pois em uma o ensino da língua oral é importante, em outra, o uso de recursos é destacado e na última a utilização organizada dos recursos e língua é quem prevalece.

A abordagem que se estabeleceu então foi a do bilinguismo, pois segundo Marinho (2007, p.19):

O bilinguismo é o mais abrangente das três e a que propõem a melhor ‘seqüência’[sic] de aprendizagem, ou seja, o ensino da uma língua oral após a aquisição da língua de sinais. Desta forma não se anula a importância de se aprender uma língua oral, mas dá-se prioridade à língua de sinais por utilizar um canal sem obstrução e dar acesso ao desenvolvimento das competências ‘lingüísticas’[sic], respeitando-se as vontades e possibilidades fisiológicas individuais.

Todo o processo de construção de abordagens para o ensino de surdos sempre teve, por trás, a inquietação de famílias, líderes religiosos ou ainda filósofos que buscavam a inclusão dessa parte da sociedade, que por motivos de comunicação básicos se distanciavam tanto dos ouvintes ao seu redor. Essa inquietação por muitas vezes gerou decisões errôneas, mas que ao final produziu contribuições para a formação desse método mais completo e flexível.

2.2. A educação de surdos na esfera nacional.

A educação dos surdos no Brasil teve início durante o império de Dom Pedro II. A convite do imperador o educador francês Hernest Huet, ex-aluno surdo do instituto de paris, trouxe ao Brasil o alfabeto francês e a língua de sinais francesa, quando chegou Huet se preocupou com o espaço em que teria para o ensino da língua aos alunos, mas só “após 32 anos de sua chegada, foi fundado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos e Mudos do Brasil.” (SOUZA,2019).

O instituto foi fundado em 26 de setembro de 1857, com o passar dos anos o termo surdo-mudo caiu em desuso, pois o surdo não obrigatoriamente é mudo, o contrário também é verdade, assim o instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e permanece assim até hoje.

Quando começou, a instituição adotava o método de sinalização, no entanto em 1911 passou a utilizar o oralismo puro, decisão tomada após a determinação do Congresso de Surdos-Mudos de Milão em 1880 (QUEIROZ, L. 2014, p.2). “O Instituto tinha vagas para 100 alunos do Brasil todo e somente 30 eram financiados pelo governo

que oferecia educação gratuita. Os alunos tinham de 9 a 14 anos e participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração.” (QUEIROZ, L. 2014, p. 2).

Outros institutos surgiram como, por exemplo, o Instituto Santa Terezinha fundado em Campinas e depois transferido para São Paulo 1933, quando fundado, o instituto funcionava como internato para meninas surdas, só a partir de 1970 que ele passou a aceitar meninos e trabalhar com o conceito de integração de ensino regular (QUEIROZ, L. 2014, p. 3). “Outra instituição de suma importância é o Instituto Educacional São Paulo - IESP. Fundado em 1954, foi doado em 1969 para a PUC/SP e atualmente é referência para pesquisas e estudos na área de deficiência auditiva” (QUEIROZ, L. 2014, p. 3).

Influenciado pela Europa, o país adota no início da década de 60 à ideia de integração de alunos surdos nas escolas regulares, à decisão foi tomada também segundo a Declaração de Direitos Humanos (1948), onde a inclusão, ou melhor, inserção do aluno surdo nas escolas era obrigatória. O problema é que muitos professores não estavam preparados para tal evento, nem mesmo as próprias escolas. (MARINHO, M. 2007, p 21).

O país foi acompanhando as mudanças e aderindo as novas filosofias de ensino aos alunos surdos, 1970 foi à vez da comunicação total ser implantada, assim como em outros países o Brasil também enfrentou dificuldades com essa abordagem, pois por serem expostos ao mesmo tempo a vários recursos, os alunos surdos ficavam confusos e sua aprendizagem declinou, no entanto na década seguinte o país se depara com o bilinguismo, o adota como método de ensino e assim permanece até hoje, dando ao aluno acesso primeiro a sua língua natural e depois ao português.

2.3. A educação de surdos no estado de Alagoas.

Durante os anos 50 até o fim da década de 60, apenas famílias ricas do estado de Alagoas conseguiam matricular seus filhos surdos no INES no Rio de Janeiro (por uma questão de conseguir mantê-los lá), esses alunos estudavam em um regime de internato, retornando para o estado apenas durante o período de férias, com o regresso esses alunos traziam consigo conhecimentos sobre a língua de sinais e os compartilhavam em reuniões feitas em diversas praças do município de Maceió (RABELO, 2011).

Só a partir de 1978 o estado passaria de fato a oferecer educação para sua população surda, a escola estadual Tavares Bastos que fica situada no município de Maceió foi escolhida para receber e educar os primeiros alunos, na época o método utilizado foi o oralismo e a escola possuía apenas duas salas especiais com o total de 12 alunos (RABELO, 2011).

Anos depois, especificamente no dia 6 de março de 1990 um grupo de pais de crianças surdas se manifestou e foi fundada a Associação de Surdos de Alagoas (ASAL), no mesmo período o Centro Educacional de Surdos - Maria Madalena (CEDAL) foi criado e crianças surdas passaram a receber educação infantil em sua língua natural (RABELO, 2011).

Mesmo a Libras sendo reconhecida pelo país como língua oficial apenas em 2002, o estado alagoano se adiantou através da “Lei estadual Nº 6060, de 15 de setembro de 1998 oficializa a língua brasileira de sinais na rede pública de ensino” (FIGUEREDO, 2003).

Outra instituição alagoana que foi fundamental no processo de educação dos surdos, foi a Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE), sua contribuição ia desde treinamentos a manifestações em prol da causa (RABELO, 2011).

No ano de 2001 o estado iniciou o processo de inclusão em escolas públicas de ensino regular, cinco instituições receberam um total de 155 alunos surdos se tornando escolas-polo, a saber: Escola Estadual Tavares Bastos, Escola Estadual Edson Bernardes, Escola Estadual Rosalvo Lobo, Escola Estadual José Camerino e a Escola Estadual Rotary (RABELO, 2011). Por já receber alunos com surdez, a Tavares Bastos apenas os transferiu das salas de recursos para salas comuns.

Por fim, mesmo acolhendo o alunado surdo nas instituições de ensino regular, o estado cria no dia 21 de agosto de 2006 o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Este centro tem como principais funções a realização da formação continuada de professores que trabalham ou tem o interesse de trabalhar com surdos, e o trabalho de desenvolvimento da pessoa com surdez através de serviços de apoio (RABELO, 2011).

2.4. A educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos.

As informações acerca do período em que a escola Tavares Bastos passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), foi obtida através de entrevista aplicada à professora B, professora que acompanhou todo o processo (ver 5.4. Entrevista com professora B. pg 31).

A Escola Estadual Tavares Bastos foi criada pelo decreto de nº 1609 em 28 de janeiro de 1932, ela começou a funcionar na Rua Cônego Machado, Farol, mas em 1936 foi transferida para o local que está até hoje, na Rua Itatiaia, S/N, próximo à Praça Centenário, no bairro do Farol, Maceió-AL. Seu nome foi dado em homenagem ao político alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos, que foi um importante político natural de Alagoas.

Quando fundada, a escola trabalhava com turmas da 1º à 4º série (atual, 5º ano), apenas alunos ouvintes eram recebidos na instituição, alguns anos depois abriu novas turmas até o ensino médio, e assim permaneceu até meados do fim dos anos 70 início dos anos 80, quando a escola passou a receber alunos surdos em salas de recursos.

No início dos anos 2000, por meio da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o poder público passou a adotar “[...] como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (parágrafo único).

Em seu artigo 58º a Lei descreve que a preferência seja o ensino na rede regular, em salas comuns, mas caso haja, por peculiaridades do aluno, a necessidade de ser atendido em espaços especiais, que assim seja.

O perfil dos primeiros alunos surdos recebidos na Tavares Bastos era de alunos fora de faixa, com idade entre 15 e 20 anos, fluentes em Libras, pois eram oriundos da Escola Estadual Professor Wandette Gomes de Castro e do Centro Educacional de Surdos - Maira Madalena (CEDAL), mas com pouquíssimo conhecimento em português e nas demais disciplinas. As primeiras turmas receberam muitos alunos surdos, chegando a ficar 15 para 10 ouvintes.

Os professores da época não foram preparados para a mudança e logo se viram “desesperados” sem saber o que fazer, o estado então disponibilizou um curso de Libras para auxiliar esses professores, o curso era realizado no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) uma vez por semana e o dia inteiro, mas era ofertada apenas uma

vaga por escola, além disso, as escolas não receberam interpretes imediatamente o que dificultou ainda mais o ensino para esses alunos.

Mas o que seria então a “salvação” da Tavares Bastos? Algumas professoras que faziam parte do quadro de professores da época foram fazer o curso de interprete, e conseguiram dar o suporte necessário para seus colegas. As aulas eram planejadas em conjunto e logo os professores se sentiram à vontade na prática do ensino, ou seja, mesmo com obstáculos, o início da transição foi relativamente tranquilo, no entanto esse cenário mudaria a partir do ano de 2004, quando novos intérpretes ingressaram no grupo de funcionários da instituição.

Muitos desses intérpretes não eram especializados, não possuíam uma graduação de fato, tinham apenas o curso intermediário oferecido pelo CEDAL e alguns não possuíam nem o ensino médio completo. Além da falta de formação, outros problemas surgiram, como a subestimação que eles tinham em relação aos alunos e a falta de profissionalismo, que deixava a religião e princípios pessoais à frente de suas funções de intérprete.

Com o passar dos anos a escola foi buscando melhorias para a prática do ensino, os interpretes atuais possuem curso avançado de Libras, tem uma visão mais comprometida e respeitosa com os alunos e professores, a preocupação da instituição foi além, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) a escola passou a ofertar o curso básico 1 de Libras, uma vez por semana e no período noturno a escola recebe os alunos que são bem heterogêneos, contendo alunos do ensino regular da própria instituição, professores, pais, e curiosos que desejam aprender uma nova língua. Uma importante decisão da escola foi trazer um professor surdo para ministrar as aulas do curso.

Atualmente a Escola Estadual Tavares Bastos é considerada no estado, a escola referência no ensino de alunos com deficiência, em especial o aluno surdo. Mesmo assim a instituição ainda precisa passar por ajustes para se adaptar melhor ao alunado surdo.

Com dificuldades ou não, a escola acolhe cerca de 772 alunos (ensino fundamental II, médio e EJA), desses 104 são alunos que possuem algum tipo de deficiência, esses recebem apoio tanto de interpretes (quando surdos), quanto de profissionais da área da saúde, eles são tratados com igualdade por todos que compõem a instituição, são desafiados a superar barreiras e conseguem sonhar com graduações em diversos cursos.

Os alunos ficam à vontade para revelar seu mundo de “silencio barulhento” aos alunos ouvintes que estão em sala de aula com eles, vários deles não convivem com familiares que sabem Libras, por tanto muitos definem a escola como o seu mundo, onde conseguem se expressar e são ouvidos.

3. CAPÍTULO 2 - A LICITUDE DA LÍNGUA DE SINAIS

Com todo sofrimento que as pessoas surdas passaram com o decorrer dos anos, entre eles os direitos que lhes foram negados, a criação de leis, decretos e declarações traz a eles a dignidade que foi perdida, bem como a melhoria na qualidade de vida.

As declarações internacionais apontam um norte para os países, instruindo-os como devem conduzir a educação em seus territórios, nem toda adesão à declaração internacional é tratada com lei, isso depende da legislação interna de cada país, no caso do Brasil, ao aderir a alguma dessas declarações, elas passam a valer como lei. A criação de leis trazem ao país organização, na visão de Cury.C (2002, p.1):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: **regras**. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e ‘consequências’[sic].(Grifo nosso).

3.1. Declarações internacionais.

Depois do impacto negativo que a determinação do Congresso Internacional de educadores de surdos em Milão (1880) trouxe no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno surdo, algumas declarações surgiram com o intuito de promover a garantia de direitos básicos como o acesso à educação.

O primeiro documento internacional que citou o direito da pessoa humana à instrução foi também um marco na história dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 10 de dezembro de 1948, adotada e proclamada pela assembleia geral realizada na Organização das Nações Unida (ONU) ressalta o compromisso dos estados em garantir o acesso gratuito à instrução a todo o ser humano sem distinção, no artigo XXVI, 1 é descrito que (1948):

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (grifo nosso).

Em 20 de novembro de 1989 a assembleia geral da ONU adota a Convenção sobre os Direitos da Criança, que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990 (UNICEF, 2017). No documento são destacados todos os direitos que o estado, os pais, tutores legais ou ainda a pessoa responsável pela criança, devem garantir.

Considerando que a criança é o futuro da nação a qual pertence, é importante o cuidado na formação da mesma, é necessário que seja garantida a ela uma preparação que possibilite uma futura independência, tal garantia deve ser estendida a toda criança incluindo as com deficiência auditiva de qualquer grau, ainda no preâmbulo do documento é destacada essa responsabilidade quando é descrito que:

Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. (Grifo nosso)

Essa independência muitas vezes requer habilidades adquiridas pelo simples ato de observar o meio a qual se está inserido, sabe-se que crianças com deficiência auditiva severa são privadas de algumas informações por não terem acesso ao som, então se pode notar outro importante direito conquistado pela convenção, quando ela diz que “Os estados partes devem: Incentivar os meios de comunicação no sentido de dar especial atenção às necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou indígena”(Assembleia Geral da ONU, 1989).

O documento reconhece ainda a importância da ação familiar e a do estado na educação das crianças, e impõe que “Os pais ou, quando for o caso, os tutores legais serão os responsáveis primordiais pela educação e pelo desenvolvimento da criança.” (Assembleia Geral da ONU, 1989) e “... os Estados Partes devem prestar assistência adequada aos pais e aos tutores legais no desempenho de suas funções na educação da criança e devem assegurar a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado da criança.” (Assembleia Geral da ONU, 1989).

A década de 90 foi de fato recheada de importantes documentos que asseguravam o acesso à educação, entre eles pode-se destacar ao menos 3 declarações, são elas: A Declaração Mundial sobre Educação para todos, a Declaração de Salamanca e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (também conhecida como declaração de Jomtien), foi aprovada pela

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. (UNICEF, Declaração Mundial sobre Educação para todos).

Assim como outros documentos, este visou garantir o direito à educação, mas de maneira mais ampla onde “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Declaração de Jomtien, 1990). No Brasil, o ministério da educação (MEC) tomou esta declaração como base para a formação do plano decenal de educação para todos, plano este que previa cumprir entre as décadas de 1993 e 2003 todas as resoluções da conferência.

Sobre a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que ocorreu de 7 a 10 de junho de 1994, nela foi elaborado mais um documento que asseguraria o acesso à educação, no entanto dessa vez com enfoque no ensino à pessoa em situação de educação especial, o escrito ficou conhecido como a ‘declaração de Salamanca’.

A declaração foi criada “com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social”. (MENEZES, E. 2001).

Das orientações deixadas no documento, uma que se destaca é a feita especialmente para as escolas inclusivas que diz: “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” (UNESCO.1994). Ficou determinada qual a posição que a escola deveria ter em relação ao acolhimento dos alunos quando nela é descrito que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Outro benefício que este documento trouxe, segundo Menezes (2001), foi à ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais, pois incluiu todas as crianças que por algum motivo, qualquer que seja, não tem acesso ou não pode se beneficiar da escola, como por exemplo, crianças moradoras de rua, vítimas de guerra ou algum tipo de abuso físico, emocional ou sexual.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (também conhecida como Declaração de Barcelona) foi criada por instituições e organizações não

governamentais, reunidas na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, de 6 a 9 de junho de 1996, em Barcelona. As instituições tomaram com base outros documentos, como por exemplo o pacto internacional sobre os direitos civis e políticos, que possuíam por essência a garantia de direitos e liberdade, bem como o respeito a pessoas que faziam parte das minorias étnicas, religiosas e linguísticas.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, sua criação buscou “assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social”. No decorrer de sua leitura, pode-se notar a intenção que a declaração tem de destacar a importância do respeito mútuo pelas diferentes formas de comunicação que ocupam o mesmo espaço, destacando sempre a individualidade de cada língua.

Já foi descrito neste trabalho o período mais difícil enfrentado pela comunidade surda, no caso os 100 anos de proibição do uso de sua língua natural, uma importante decisão das instituições que formaram a declaração de Barcelona, está descrita no artigo 3º número 1, onde assegura “o direito ao uso da língua em privado e em público” e “o direito a manter e desenvolver a própria cultura”, garantindo assim que, os países que aderirem ao documento não tornassem a repetir o erro cometido em 1880.

Para que uma língua continue a viver, é imprescindível o ensino da mesma, este direito também foi preservado no artigo 3º número 2 da declaração, onde diz que qualquer pessoa possui “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura”.

O conjunto de todas essas declarações e outros documentos que não foram citados, mas que também fazem parte da base utilizada pelas nações para a criação de leis que garantem a qualquer pessoa, independente de sexo, idade, com deficiência ou não, nacionalidade, religião e outros, o acesso à educação gratuita, de qualidade e em sua língua natural, trazem aos moradores dos países que aderiram a elas a base legal para cobrar de seus governantes seus direitos, e aos representantes desses governos, a direção para oferecer esses serviços com excelência.

3.2. Leis e Decretos nacionais.

Como se sabe, são as leis e os decretos que regem um país, no Brasil, vários documentos (leis, decretos e resoluções) surgem a partir de 1988, com o intuito de assegurar direitos às pessoas com deficiência, alguns deles específicos as pessoas com deficiência auditiva (em qualquer grau).

O primeiro documento que traz uma preocupação com os direitos dos deficientes de forma geral, expõe a educação como o principal deles, ele é a Constituição Federal de 1988, nela é determinado em seu artigo 208º – III que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” seja garantido de forma gratuita, esse mesmo direito foi reafirmado no artigo 54º - III da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, assinada pelo presidente Fernando Collor, estatuto da criança e do adolescente.

O país começava a mostrar sua intenção de criar escolas inclusivas, mas o que seria uma escola de fato inclusiva? Segundo Karagiannis; Stainback; Stainback, (1999):

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem ‘sócio-econômica’[sic] ou origem cultural, em salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Mas o difícil acesso ao ensino não foi a única dificuldade que as pessoas com deficiência auditiva enfrentaram, por vezes elas foram/são alvos de preconceito e discriminação, termos pejorativos como “mudinho”, “mímico” entre outros foram utilizados como forma de diminuir a pessoa surda, ou ainda a não contratação dessas pessoas para algum serviço por mero “receio” de “proteger a imagem da empresa” já foi motivo comum no mercado de trabalho, uma importante Lei trouxe ao olhar do governo essas questões e mais, assegurou o direito de não mais sofrer-las, a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989 assinada pelo presidente José Sarney, em seu artigo 1º §2º diz que:

As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Mesmo havendo leis anteriores que falavam sobre o acesso de alunos com deficiência em escolas públicas de ensino regular, a lei que teve mais peso e que a partir

dela tal ordenança estadual de fato foi cumprida, foi a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Como citada anteriormente à lei assegura o acesso à escola regular de ensino público, bem como serviços especializados quando necessário segundo a necessidade do aluno, a Lei também destaca em seu artigo 59º que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, **métodos, técnicas, recursos educativos** e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (grifo nosso).

Ainda no mesmo artigo o documento ressalta a importância da presença de professores qualificados para tal atividade, III- “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”.

Em 9 de janeiro de 2001 é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), disposto na Lei 10.172 assinada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o plano é dividido em tópicos que abraçam todos os níveis de ensino e traz um breve diagnóstico para cada um deles segundo o último censo escolar que tiveram acesso, no caso da educação especial os dados são de 1998 e se mostravam preocupantes, segundo o documento:

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Esses dados mostram uma enorme diferença de acesso ao ensino nas regiões brasileiras, com isso, o PNE destaca que o papel da União é:

[...] essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quando analisada a ação das esferas administrativas, os índices também não eram satisfatórios:

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais [...] nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Quanto à qualificação dos professores na época de 1998, o PNE mostra um cenário mais gratificante, e destaca:

Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico.

O diagnóstico do documento continua agora fazendo uma análise sobre o déficit das matrículas dos alunos com necessidades especiais, embora tenha ocorrido um aumento nas matrículas desses alunos, o PNE enfatiza que não é só a inserção dos mesmos que deve ser vista, mas também devem ser observadas outras ações que a presença desses alunos em sala exigi, entre elas:

[...] destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

A formação de pessoal qualificado para receber esses alunos é a base para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois segundo o PNE “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.” Então é parte do seu objetivo:

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.**

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **

Observando o objetivo de número 19, pode-se citar a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 assinada pelo presidente do conselho nacional de educação, Ulysses de Oliveira Panisset, o documento defende que:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...]; **II - o acolhimento e o trato da diversidade;**(Grifo nosso).

Um dos objetivos que se destaca para o presente trabalho é o de número 11, no qual cita:

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, **o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares** e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. ******(Grifo nosso).

Todas essas ações são de extrema importância, “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (PNE).

O PNE possuía a intenção da atualização do censo anualmente, de fato ela acontece, porem seus dados atualizados são disponibilizados apenas para os integrantes da rede de ensino (particular ou pública), para a população, os últimos censos atualizados mostram dados de 2012 e 2014, no primeiro é observada uma evolução em comparação com o ano de 1998, onde:

O Censo da Educação Básica de 1998 registrou 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência. Desses alunos, 13% estavam em classes comuns do ensino regular. Em 2012, o censo apontou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa crescimento de 143%.

Já o censo de 2014 não aparenta ser bem construído, no documento disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra um total de 92.316 alunos com necessidades especiais matriculados em todo o país, em ensino fundamental, médio, superior e educação de jovens e adultos. A comparação feita na publicação dos dois censos traz à população uma insegurança quanto ao cuidado do governo em tornar público o crescimento ou não da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) em sala de ensino regular.

Garantido em Lei o direito à educação com profissionais qualificados e o respeito por partes dos ouvintes, o que ainda faltava à pessoa surda brasileira? O reconhecimento de sua língua de forma oficial e pública, tal evento aconteceu em 24 de abril de 2002, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Nº 10.436, onde logo no artigo 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”.

A lei ainda garantiu o apoio por parte do governo e empresas concessionárias de serviços públicos na difusão da língua no país, mas também é destacado que “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”, ou seja, Libras é de fato uma língua brasileira oficial, porém é a segunda.

Anos depois, em 22 de dezembro de 2005 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o decreto de Nº 5.626 que regulamentou a Lei Nº 10.436 e o artigo da Lei Nº 10. 098, onde foi definido o que seria a “pessoa surda”, sendo está autorizada a usufruir dos direitos que lhes são assegurados em todas essas leis, “Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas ‘frequências’[sic] de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.”.

A lei ainda discorre sobre outros assuntos referentes ao ensino e aprendizagem da língua, mas é a regulamentação da formação de professores e intérpretes de Libras que chama atenção quando, sempre destaca que as pessoas surdas terão preferência nos cursos de formação descritos na presente lei, bem como preferência na ministração da disciplina Libras, artigo 5º § 1º “Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.”.

O documento mais recente é o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assinado pela presidente Dilma Rousseff, que funciona como um reforço aos objetivos buscados nas leis anteriores, com algumas melhorias, como por exemplo, a do artigo 3º III que descreve como um dos objetivos do atendimento educacional especializado “o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”.

É possível perceber que o legislador infraconstitucional fez a opção de homenagear a comunidade surda por meio dos diversos diplomas legais supracitados, não obstante, ainda há um longo caminho a ser percorrido, em especial na esfera material.

4. CAPÍTULO 3 – O SUJEITO SURDO E A EDUCAÇÃO

4.1 Todo surdo é igual?

Sabe-se que cada indivíduo é único, mas nem sempre se para pra pensar que as deficiências também podem trazer individualidade para seus portadores, normalmente quando se pensa sobre a deficiência é quase que inevitável à generalização da mesma, ou seja, é muito difícil imaginar que, por exemplo, cada surdo possui um nível de surdez diferente e que isso pode influenciar na sua formação não só intelectual, mas também pessoal.

“O termo ‘surdo’ é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo ‘existencial’.” (SACKS, O. W. 2010).

A surdez pode ser entendida por duas linhas diferentes, uma que a trata com doença (visão clínica) e outra que a trata como diferença linguística (visão sócio antropológica). "A visão clínica patológica da surdez concebe esta como uma deficiência, uma doença. E considerada como tal, tem por objetivo ser corrigida e/ou curada..." (VIVIANE 2017). "... a visão sócio antropológica do sujeito surdo é um novo olhar que o compreende através de sua diferença e não da deficiência." (VIVIANE 2017).

Por anos o termo surdo-mudo foi utilizado para definir uma pessoa surda, no entanto essa expressão é impropria, pois o surdo é apenas a pessoa com ausência total ou parcial da audição, enquanto que o mudo é a pessoa que não possui a capacidade de falar.

Segundo Luna (2016), existem três diferentes classificações de surdos quanto à comunicação, são elas: o surdo sinalizado, o surdo oralizado e o bilíngue. O surdo sinalizado é o que utiliza a língua de sinais como meio de comunicação, o oralizado é aquele que por meio de estudo e treinamento desenvolveu a técnica vocal, além dela, também utiliza de leitura labial e a escrita para a comunicação, por tanto ele fala, esse tipo de surdo muitas vezes é confundido com um estrangeiro por ter “sotaque” diferente, por fim, o surdo bilíngue é aquele que domina tanto a sua língua materna quanto a língua oficial do seu país, eles utilizam as duas línguas para se comunicar. O ensino deve ser diferente, seguindo a forma com que cada aluno se comunica.

Moreira (2007, p.5) afirma que “[...] o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem de uma língua são fundamentais para a formação da cognição.” Por esse motivo o PNE destacou a importância de levar o aluno surdo o mais cedo possível a ter contato com sua língua mãe.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente [...].

É importante conhecer os termos e definições, é essencial reconhecer os tipos de surdos que existem, é fundamental dar ao aluno surdo o acesso à sua língua mãe, porém, se for bilíngue, oralizado, sinalizado, se possui leve, moderada ou profunda surdez, independente, não se pode definir alguém pela sua limitação, o surdo é um ser pensante, com identidade, manias, comportamentos que não são resultado da deficiência, mas sim de sua personalidade, da individualidade que cada humano possui e não é justo enxergar apenas a sua falta de audição, ela não é o ser completo, é apenas parte dele.

4.2. O cenário do ensino para surdos – Principais dificuldades relatadas.

Depois de conhecer brevemente todo o caminho percorrido pela comunidade surda para ter acesso a uma educação de qualidade, desde a criação de modelos de ensino até o estabelecimento de leis que lhes asseguravam esse direito, além de compreender os diferentes tipos de surdos que existe, um questionamento surge: Será que o ensino dado aos alunos surdos apresenta alguma dificuldade para os professores responsáveis por ele?

Ao longo dos anos, estudos específicos para o ensino de cada disciplina ministrada ao alunado surdo foram levantados, não são muitos, porém foi a partir destes que novos desafios e dificuldades emergiram, olhares cada vez mais cuidadosos apontaram para limitações comuns na ministração das disciplinas, bem como algumas inerentes a cada disciplina específica.

Trabalhos de investigação em diversas regiões do país, e em várias áreas de ensino apontam para problemas como:

- Falta de especialização dos professores, pois no processo de formação, a preparação dos educadores tem sido voltada especificamente para suas áreas de ensino, enquanto que as práticas para o ensino do aluno surdo são pouco trabalhadas (MARTINS et al, 2006).

- A ausência de uma relação entre professor e intérprete.

“A falta de interação entre os principais envolvidos no processo educativo na classe observada, é refletida não apenas na forma de organização da sala e dispersão de alunos, mas também na falta de comunicação entre os mesmos” (ROCHA, 2012, p.7).

- Falta de conhecimento básico do intérprete na disciplina ministrada pelo professor que traz uma perda na aquisição do conhecimento.

Os desafios encontrados nas aulas de Geografia estão concentrados na falta de conhecimento dele (intérprete) sobre os conhecimentos básicos da disciplina, gerando, por sua vez, dificuldade em transmitir os termos técnicos específicos de tal ciência e na ausência de recursos visuais para subsidiar seu trabalho, a fim de que o conteúdo se torne compreensível para o aluno surdo. (ROCHA, 2012, p.8).

- A constante falta do intérprete em sala. “A situação era agravada quando a intérprete precisava faltar, pois os alunos surdos ficavam na sala sem compreender o assunto e alheios a todo o processo educativo.” (ROCHA, 2012, p.11). Segundo Duarte:

O intérprete se configura dentro de sala como um instrumento indispensável da ação pedagógica que envolve a inclusão do estudante surdo no meio educacional, proporcionando uma via de comunicação entre o educador e o educando, auxiliando, assim, no processo de construção do conhecimento do aluno surdo.

- A dificuldade que o aluno surdo tem de aprender a língua portuguesa e por consequência não compreendem bem as demais disciplinas.

A grande problemática na educação dos brasileiros com surdez gira em torno do processo de aquisição da Língua Portuguesa, tanto sua leitura como escrita. O fato da pessoa com surdez não adquirir a língua oral de forma espontânea tem ocasionado barreiras na comunicação o que tem tornado a escrita e a interpretação dessa língua, extremamente precários. (LIMA. D, 2013, p3).

- A confusão que há no papel do intérprete em sala, onde por vezes o professor acredita que tem na figura do intérprete um segundo professor na sala, onde este é responsável pelo ensino e cuidado do aluno surdo, quando na verdade seu papel é de mediador e não de educador.

O fato de uma grande parcela dos professores não conhecer a língua de sinais é algo que deve ser levado em consideração quanto a não assimilação dos conteúdos ministrados nas aulas de Biologia. É aí que entra o intérprete de língua de sinais como **um mediador da comunicação, e não um facilitador da aprendizagem**, pois são papéis absolutamente diferentes e que precisam

ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas, sejam elas de nível básico ou superior. (LIMA, D. 2013, p4). (Grifo nosso).

Geralmente esses papéis são confundidos, pois ao interpretar são direcionadas as dúvidas da sala e o professor delega ao mesmo o planejamento pedagógico dos conteúdos, principalmente para a aula do aluno com surdez. (LIMA, D. 2013, p4).

- O aluno que possui pouco conhecimento da sua língua “A dificuldade no ensino de alunos surdos varia ainda, conforme o grau de conhecimento do aluno em LIBRAS.” (ROCHA. L, p.8).
- Lima (2013) destaca ainda a falta de sinais para a interpretação de conteúdo específicos de biologia, “a inexistência de muitos sinais em que o interprete recorre a recursos visuais como as imagens contidas no livro didático ou mesmo ao uso de classificadores para facilitar o entendimento do conteúdo.”.

Ou seja, muitos são os desafios encontrados para o ensino de qualquer disciplina para os alunos surdos, e é notório que esses muitas vezes são dependentes de outros. Um conjunto de ações desenvolvidas por vários setores que estão direta ou indiretamente ligados ao aluno devem ser organizadas de forma simultânea ou continuada, para que o ensino de qualidade fato seja oferecido a essa comunidade.

5. CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Observando todo o contexto de ensino do alunado surdo, levantou-se a questão que dá norte a esta pesquisa, com tantos impasses relatados referentes ao ensino desse grupo de alunos em outros estados e disciplinas do currículo escolar, quais são as possíveis dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem de ciências biológicas para alunos surdos de uma escola em Maceió?

Para responder essa questão o presente trabalho foi desenvolvido em modelo de estudo de campo com abordagem qualitativa, que foi aplicado na Escola Estadual Tavares Bastos no município de Maceió-AL. Tal instituição foi escolhida por receber em seu quadro de alunos, pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), entre elas, surdos.

O estudo focalizou na prática do ensino realizado por uma das professoras de biologia da instituição, ele também abraçou os outros componentes que formam tal

atmosfera de ensino e aprendizagem, sendo eles os intérpretes e principalmente os alunos surdos.

A investigação foi realizada através de três momentos, no primeiro foi feita a observação das aulas de biologia, no segundo a aplicação de entrevista com intérpretes, alunos surdos e com a professora A, de biologia, no terceiro foi feita a coleta de dados (também por meio de entrevista) referentes ao processo de transição a qual a escola passou para receber os alunos com NEE.

Para a observação das aulas não foi utilizado nenhum mecanismo de gravação (voz ou imagem), sendo as notas tomadas por escrito. Já nos momentos seguintes houve, com permissão dos entrevistados, a gravação de suas respectivas respostas.

A entrevista é “um método flexível de obtenção de dados em pesquisas qualitativas” (MARINHO, 2007), esse foi o motivo da escolha do uso da mesma para construção da investigação. O tipo de entrevista escolhido para ser aplicado aos alunos, interpretes e professora de biologia (professora A) foi a totalmente estruturada que é “quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas” (Gil, 2002, p.117).

A professora B (antiga professora de português) vivenciou todo o processo de transição de escola regular comum para escola regular inclusiva, para que ela tivesse liberdade em descrever cada etapa deste processo o modelo de entrevista aplicado foi a semiestruturada ou parcialmente estruturada que “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2002, p.117), esse modelo de entrevista possibilitava um norte para a pesquisadora, sem deixar a entrevista engessada permitindo maiores contribuições para a pesquisa.

Quatro roteiros de perguntas foram planejados, um para ser aplicado aos alunos, outro aos intérpretes, outro para a professora A de biologia e um para a professora B, esse último foi o mais flexível, pois as perguntas iam surgindo com o decorrer da entrevista.

5.1. Coleta de dados das aulas de biologia.

O período de observação foi de junho de 2019 até outubro do mesmo ano. Por receber diferentes alunos com necessidades educacionais especiais, a escola organiza as salas segundo as necessidades exigidas, por exemplo, alunos com surdez não dividem a

mesma sala que alunos com autismo. As turmas de ensino médio que possuíam alunos surdos eram apenas o 1º C, 2ºB e 3º B, logo, apenas essas fizeram parte da pesquisa.

A pesquisadora foi recebida em sala pela professora A de biologia, responsável pelas turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio. As aulas eram ministradas nas turmas referidas nos dias de segunda, terça e quinta, sempre no período vespertino.

No primeiro dia da investigação a pesquisadora foi apresentada aos alunos que foram bem receptivos e muito curiosos sobre a pesquisa, contudo não houve aula normal, pois a escola estava em preparação para o evento junino que ocorreria na semana seguinte, ou seja, foram duas semanas sem poder acompanhar as aulas de biologia, infelizmente esse não seria o único evento que atrapalharia o processo de observação de aulas, durante esse primeiro momento o estudo ainda enfrentaria paralizações, feira de conhecimentos e provas.

Em cada dia de observação, eram observadas 2 aulas com duração de 50 minutos cada. A turma do 1º C contava com 28 alunos entre eles 10 eram surdos, no 2ºB existiam 20 alunos dentre esses 5 eram surdos e a turma do 3ºC possuía 25 alunos onde 4 eram surdos.

5.2. Entrevista com professora A.

A entrevista foi aplicada no mês de novembro de 2019, a coleta de dados foi realizada na sala dos professores e teve duração de 20 minutos.

As perguntas foram construídas e aplicadas com o intuito de se fazer conhecer, por meio da visão da professora, a qualidade dos materiais oferecidos pela escola para o ensino dos alunos surdos, também por meio das respostas, entender como as diferentes ações dos diferentes setores educacionais poderiam resultar em um ensino de qualidade ou não para esse grupo de alunos.

Para que não houvesse perda de informação, a entrevista foi gravada em aparelho celular e posteriormente transcrita para o computador, onde as respostas foram analisadas e sintetizadas como resultados.

Para o conhecimento do conteúdo das perguntas e seus objetivos, segue abaixo os quadros com as questões aplicadas.

Quadro 1- Perguntas dirigidas a professora “A” com seus respectivos propósitos.

1- Como você julga os textos do livro didático de biologia que são trabalhados com os alunos surdos?	Baseado no olhar da professora, saber se o livro didático de biologia é acessível aos alunos surdos.
2- Enquanto professora, você se sente preparada para receber alunos surdos em sala de aula?	Saber o nível de segurança que a professora possuía para a ministração das aulas.
3- Você recebeu por parte da escola, algum treinamento ou curso de LIBRAS?	Saber se a escola proporciona formação continuada aos professores especificamente para atender esses alunos.
4- Como você descreve sua relação com os alunos surdos e intérpretes?	Baseado na ideia de que a relação entre esses grupos pode auxiliar ou atrapalhar o ensino dos alunos, foi desejo da pesquisadora ouvir sobre essa relação.
5- Você acredita que a apropriação do saber entre alunos surdos e ouvintes ocorre concomitantemente, por quê?	Conhecer a visão da professora no que se refere à aquisição de conhecimento por parte dos alunos surdos.
6- Quais são os pontos positivos que há na presença de um intérprete em sala de aula?	Saber se a professora entendia a importância da presença do intérprete em sala.
7- Quais são os pontos que poderiam ser mudados para melhorar a interação entre professor e intérprete, resultando em um ensino mais completo para o aluno surdo?	Enxergar empecilhos que poderiam atrapalhar o exercício do trabalho realizado por esses dois grupos.
8- Em sua opinião, o que poderia ser feito pela escola para que as aulas de biologia fizessem sentido mais facilmente para os alunos surdos?	Permitir a exposição de melhorias na ação da escola através do olhar da professora.
9- Você acredita que os recursos utilizados em sala são suficientes	Conhecer a opinião da professora em relação aos materiais utilizados por ela e

para o ensino de biologia, o que poderia ser alterado?	disponibilizados pela escola.
10- Como acontece a construção da aula de biologia, você tem contato com o interprete para lhe apresentar o plano de aula antes da ministração?	Saber como era realizada a construção da aula.

5.3. Entrevista com professora B.

Entrevista foi aplicada no mês de dezembro de 2019, a coleta dos dados foi na sala de leitura e teve duração de 38 minutos.

As questões base para a coleta de dados foram: Quando a escola passou a receber alunos com NEE em salas de ensino comuns? e como se deu esse processo? A partir daí os demais questionamentos foram surgindo e a estrutura da entrevista foi tomando forma.

Para que não houvesse perda de informação, a entrevista foi gravada em aparelho celular e posteriormente transcrita para o computador, onde as respostas foram analisadas e sintetizadas como resultados.

Para o conhecimento do conteúdo das perguntas e seus objetivos, segue abaixo os quadros com as questões aplicadas.

Quadro 2- Perguntas dirigidas a professora "B" com seus respectivos propósitos.

1- Quando a escola passou a receber alunos com NEE?	Saber o período que a instituição iniciou seu trabalho com pessoas com NEE em sala de ensino comuns.
2- Como se deu esse processo?	Saber as dificuldades enfrentadas nesse primeiro momento.
3- Quantos alunos tinham nas primeiras turmas?	Saber a quantidade de alunos atendidos no início do trabalho.
4- Qual era o perfil desses alunos?	Obter informação sobre a faixa etária

	dos alunos, como seus níveis de conhecimento.
5- A escola ofereceu curso de Libras aos professores?	Saber se a escola proporcionou apoio para os professores nesse primeiro momento.
6- Havia professores que já sabiam Libras na instituição?	Conhecer sobre o quadro de professores.
7- Como foi o recebimento dos intérpretes em sala de aula?	Por ser algo novo para os professores da época, entender como se deu o acolhimento de outro profissional em sala de aula.
8- Como era feito o planejamento das aulas?	Entender como as aulas eram planejadas.

5.4. Entrevista com alunos.

A entrevista com os alunos ocorreu no mês de novembro, sendo necessário 2 dias para a realização da mesma. As informações foram registradas em vídeo com a autorização dos alunos, alguns (por motivo de timidez) não permitiram a gravação de sua imagem, apenas da resposta. Ao todo dezenove alunos seriam entrevistados, entretanto os dez alunos do 1ºC não quiseram fazer parte desse momento da pesquisa, resultando apenas em nove entrevistados oriundos das turmas restantes.

A pesquisadora possui apenas o curso básico 1 de Libras, logo fez-se necessário o auxílio do intérprete, como a escola adota o pensamento de que cada turma deve ter seu próprio tradutor, a mediação entre alunos e investigadora foi realizada pelo intérprete responsável de cada turma. Como as perguntas foram construídas para colher informações de cunho pessoal, a interpretação realizada por um tradutor da instituição não resultou em nenhum constrangimento por parte dos alunos, como se fez ausente também uma possível interferência do mesmo.

Para o conhecimento do conteúdo das perguntas e seus objetivos, segue abaixo os quadros com as questões aplicadas.

Quadro 3- Perguntas dirigidas aos alunos surdos e seus respectivos propósitos.

1- Com quantos anos você teve acesso a LIBRAS?	Saber a idade média a qual os alunos foram alfabetizados em sua língua mãe.
2- Com quantos anos você teve acesso ao português?	Saber a idade média a qual os alunos tiveram seu primeiro contato com o português.
3- Você sabe ler o português-escrito?	Conhecer o nível de leitura dos alunos.
4- Você sabe escrever?	Saber se são capazes de tomar nota durante a aula para uma futura revisão.
5- Você compreende bem o significado das palavras em português?	Conhecer o nível de interpretação de texto dos alunos.
6- Como você descreveria os textos de biologia que são apresentados a vocês durante o ensino da matéria?	Saber a opinião do aluno sobre o material que é utilizado como base em seu ensino.
7- Seu acesso às LIBRAS foi algo facilmente aceito pela sua família?	Saber se os alunos recebem apoio das famílias.
8- Aqui na escola possui dicionário de LIBRAS?	Descobrir se os alunos sabem da existência do dicionário de Libras e se fazem uso dele.
9- Você acredita que consegue entender o conteúdo da mesma maneira que os alunos ouvintes?	Conhecer a opinião dos alunos acerca do seu aprendizado em comparação ao dos alunos ouvintes.
10- Você acredita que os recursos oferecidos pela escola são suficientes para a sua aprendizagem?	Saber como os alunos julgam os recursos que são utilizados para o seu ensino.
11- Se você pudesse mudar algo na escola para melhorar seu aprendizado nas aulas de biologia, o que seria?	Receber sugestão do aluno de como melhorar o ensino para o mesmo.
12- O que você acha da presença do intérprete em sala?	Dar oportunidade de mostrar (pela visão de quem mais precisa) a importância do intérprete em sala.

A primeira turma entrevistada foi o 3º ano, as quatro alunas foram conduzidas a sala de leitura juntamente com o interprete e a pesquisadora, a entrevista durou doze minutos no total. A segunda e última turma a ser entrevistada foi o 2º ano, os cinco alunos foram conduzidos à sala de Libras juntamente com a pesquisadora e a intérprete, a entrevista durou treze minutos.

As primeiras questões foram formuladas para se ter o conhecimento do nível de Libras e português dos alunos entrevistados. As questões seguintes tiveram por objetivo saber o olhar do aluno em relação ao meio escolar a qual estava inserido, se de fato eles sentiam que suas necessidades escolares eram atendidas.

5.5. Entrevista com intérpretes.

A entrevista com os intérpretes foi realizada no mês de novembro de 2019. Foram necessários dois dias para a coleta de dados que foi realizada na sala de Libras. Os entrevistados foram os três interpretes responsáveis pelas turmas que participaram da pesquisa. A entrevista foi aplicada com cada intérprete separadamente, seu conteúdo foi gravado (apenas o áudio) em aparelho celular. A duração das entrevistas teve em média cinco minutos cada.

As questões aplicadas buscaram conhecer o olhar do intérprete em relação aos materiais que a escola disponibilizava para o ensino dos alunos surdos, como também descobri sua opinião acerca do conjunto de sinais disponíveis para a interpretação da disciplina em questão, buscou ainda saber como era a relação entre os três grupos de entrevistados (professora, alunos e intérpretes).

Para o conhecimento do conteúdo das perguntas e seus objetivos, segue abaixo os quadros com as questões aplicadas.

Quadro 4- Perguntas dirigidas aos intérpretes e seus respectivos propósitos.

1- Como você enxerga o leque de sinais para a interpretação de aulas de biologia hoje?	A partir do conhecimento e olhar do intérprete, saber se os sinais que existem atualmente são suficientes para uma interpretação completa da biologia.
2- Aqui na escola possui dicionário de LIBRAS?	Saber se os intérpretes sabem da existência do dicionário na instituição e

	se faz uso dele.
3- Você utiliza sinais comuns da comunidade surda para termos específicos de biologia, ou os cria?	Saber se o intérprete cria sinais (ainda que apenas para o uso exclusivo daquela turma) para exercício do seu trabalho.
4- Como você descreve sua relação com os alunos surdos e professores?	Conhecer o tipo de relação que há entre alunos, professor e intérprete.
5- Quais são os pontos que poderiam ser mudados para melhorar a interação entre professor e intérprete, resultando em um ensino mais completo para o aluno surdo?	Ouvir as sugestões dos tradutores para a melhoria do ensino dos alunos a partir da relação professor – intérprete.
6- Você acredita que a apropriação do saber entre alunos surdos e ouvintes ocorre concomitantemente, por quê?	Saber a opinião do intérprete a respeito da capacidade da aprendizagem do alunado surdo.
7- Você acredita que os recursos oferecidos pela escola são suficientes para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos?	Conhecer a opinião que o intérprete possui acerca dos recursos oferecidos pela escola.
8- Como acontece a construção da aula de biologia, você tem contato com o conteúdo antes da ministração?	Confirmar como ocorre a construção da aula comparando a resposta do intérprete com a da professora.

6. CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.

A análise foi realizada tomando como base a sequência da aplicação de cada etapa do estudo, gerando os seguintes resultados.

Baseado no período de observação e na análise da entrevista aplicada aos alunos, intérpretes e professoras, a investigadora encontrou outros embaraços que afetavam mais fortemente o ensino da biologia aos alunos das séries acompanhadas.

6.1 Observação da estrutura da escola.

A observação da estrutura da escola foi feita no decorrer de todo o processo de coleta de dados, à medida que os locais eram apresentados. A escola conta com várias salas de ensino (nenhuma é climatizada, as cadeiras estão em bom estado e a sala possui quadro branco), uma sala de leitura, uma sala de Libras (onde os intérpretes ficam e recebem os alunos surdos para acompanhamento, os profissionais da saúde também utilizam esse espaço para atender os alunos), banheiros, refeitório, cozinha, quadra de esportes (que não é coberta) e um amplo espaço para a circulação dos alunos, rampa de acesso, não possui sala de vídeo, no entanto tem disponível DVD e televisão (que podem ser levados para sala de aula comum).

Existe ainda sala dos professores, diretoria e secretaria, o laboratório de Biologia, Química, Física e Matemática são na verdade em um armário, onde são guardados os equipamentos das disciplinas e quando o professor deseja fazer uso deles os leva para a sala de aula comum, a escola conta apenas com um data show que para ser utilizado o professor deve reservá-lo com antecedência.

A escola possui poucos lugares sinalizados, sendo eles apenas a sala de Libras e de leitura.

6.2 Observação das aulas de Biologia.

No período de observação, a professora trabalhou os conteúdos de célula e o início de reprodução com a turma do 1º C, com a turma do 2ºB - botânica e início de animais e com a turma do 3ºC - genética. Foi observado que as turmas observadas possuíam um perfil bem diferente no que se refere ao comportamento, o 2º B era a

turma mais agitada, com conversas paralelas entre os alunos surdos (que por consequência paravam de prestar atenção no intérprete) e ouvintes, no entanto a turma era a mais participativa, todos, incluindo os surdos, sempre levavam questionamentos e observações que enriqueciam as aulas.

A turma do 1º C também era participativa, no entanto os alunos eram mais calmos permitindo assim que a professora discorresse mais sobre os conteúdos trabalhados, porem foi observado que havia não só conversas paralelas entre os alunos, como também entre o intérprete e alunos surdos. O 3ºB era a turma mais calma e pouco participativa, mas quando provocados pela professora, eles mostravam domínio parcial do conteúdo.

A organização das salas era livre, porém a maioria dos alunos surdos optava por sentar do lado direito próximo à porta e outros mais ao fundo do mesmo lado, o (a) intérprete acompanhava a escolha deles e se posicionava logo à frente do lado escolhido. Em algumas aulas que a professora decidia organizar a sala em formato de “U”, os alunos surdos permaneciam do mesmo lado, porém mais próximos do quadro (pois as turmas eram pequenas).

A professora se mostrava sempre interessada na aprendizagem dos alunos, em especial os surdos, ela buscava sempre ministrar a aula com material visual, normalmente o data show, o DVD e TV, mas também era feito o uso do livro didático e no caso das aulas de botânica, a professora levava amostras de plantas para que ao manusear os alunos observassem a sua estrutura.

Constantemente a professora fazia perguntas referentes ao assunto para ver se os alunos estavam de fato acompanhando, caso houvesse dúvidas ela parava e voltava com outra maneira de apresentar o conteúdo para saná-las, também procurava realizar leitura coletiva, no entanto os alunos surdos não participavam desses momentos.

Foi observado que por mais participativos que fossem os alunos surdos, escreviam pouco em seu caderno alegando ter dificuldades na escrita do conteúdo de biologia, por possuir palavras tão complicadas e às vezes estrangeiras.

Observou-se que a falta de intérpretes nas aulas era corriqueira, isso muitas vezes gerava uma grande dificuldade na logística da aula, onde a professora se dividia em duas, na verdade ela dividia a aula em dois tempos, em um momento ela ministrava aula para os ouvintes, depois tentava com o conhecimento que tinha de Libras e um pouco de mimica, interpretar para os surdos o que ela havia dito antes.

Um dia de observação de aulas chamou a atenção, as aulas de biologia eram “casadas”, ou seja, uma logo depois da outra, enquanto ministrava sobre o conteúdo de Botânica, ela aproveitou a região em que a escola está localizada e planejou uma aula diferente no dia 30 de julho, a primeira aula seria externa e a segunda em sala comum, antes de levar todos os alunos do 2ºB para a Praça Centenário, ela passou um questionário que elaborou previamente.

Ao chegar à praça os alunos deveriam identificar e observar as estruturas das briófitas, angiospermas e gimnospermas, porém havia um problema para os alunos surdos, mais uma vez a interprete (agora por motivos familiares) não havia ido a escola naquele dia.

Preocupada com o aprendizado dos alunos surdos, a professora os acompanhava de perto, fazendo a tradução do que estava sendo dito, porém com uma certa dificuldade. No retorno à sala comum, os alunos terminaram de responder o questionário, em seguida foi feita a apresentação de um trabalho antigo, onde dois grupos de alunos se apresentaram, entre eles, 3 surdos, a professora fez a interpretação da apresentação deles para os colegas.

No que se refere à estrutura da escola a investigação deixa claro que a instituição ainda precisa de investimentos para melhor atender os alunos surdos, o toque para o intervalo ou fim de aula ainda é por um toque sonoro, os alunos se orientam pela movimentação dos alunos ouvintes ou pelo intérprete, onde o correto seria a implantação de uma luz que acendesse junto com o toque sonoro.

Outro ponto é que, em geral, as informações nos espaços da escola não são apresentadas em língua de sinais e sim apenas em português, não que os alunos não saibam ler, mas é interessante que eles possam ter acesso às informações em sua língua natural, somente a sala de leitura e a sala de Libras que possuem sinalização em Libras, o refeitório só disponibiliza o cardápio em português forçando ao aluno surdo a utilização de sua segunda língua.

Ao contemplar as aulas de biologia foi possível perceber que os pontos a serem melhorados se referem mais aos intérpretes do que à metodologia da professora, pois assim como cita Rocha (2012) em seu trabalho, a constante falta de intérprete em sala e ainda a conversação paralela entre eles e os alunos durante as aulas geravam a interrupção da absorção do conteúdo ministrado pela professora.

6.3. Entrevista com as professoras.

Na opinião da professora, a biologia por si só já é bem complicada, por possuir termos difíceis de serem falados e interpretados, mesmo quando o livro traz a origem da palavra, ainda assim elas são muito abstratas para o aluno surdo, alguns livros trazem imagens e isso facilita, mas no geral o livro de biologia é uma ferramenta difícil de ser utilizada pelo surdo.

O livro didático deve ser uma ferramenta que forneça ao aluno informações mais acessíveis agindo como um complemento da aula, Machado (2002) já afirmava que as “escolas e universidades não possuíam métodos de ensino pensados a partir da especificidade da Libra e da cultura surda” (apud GALASSO, 2017 p2). Morais (2013) expõe a persistente deficiência na produção de materiais específicos para surdos:

Nesse sentido, a carência de materiais didáticos é grande, quase toda bibliografia de disciplinas técnicas é em português e os estudantes só contam com a exposição da aula traduzida, sem a oportunidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos na sua língua.

Mesmo com o curso básico 1 de Libras oferecido pela instituição e com o aprendizado que ela obteve através de sua relação com os alunos surdos, a professora não se sente totalmente preparada para o ensino desse alunado, pois ela diz que além das palavras novas como as usadas no ensino de bioquímica, o significado das palavras é muito abstrato. Segundo ela, é necessário um “teatrinho” para se fazer entender de fato essas questões da biologia.

Aqui é nítido o quão a formação continuada é importante para os profissionais da área da educação, para Pereira (2020) a pesar da importância inegável que o intérprete tem, o conhecimento sobre Libras leva o professor para dentro do universo do aluno surdo e traz a possibilidade de uma comunicação efetiva e direta, assim a construção da aula pode ser melhor desenvolvida pelo professor.

Lembrando que essa formação continuada é destacada no PNE e é de responsabilidade do professor e do estado.

A relação que possui com intérpretes e alunos é descrita como de muito respeito, e no caso dos intérpretes há um acréscimo de admiração.

Quando na sala de aula além do professor existe um intérprete é importante que haja uma parceria entre esses profissionais, ainda que o tradutor não seja professor, ele precisa manter um ritmo com esse profissional e ter liberdade para sugerir opções de metodologia para que o aluno seja melhor ensinado.

A professora acredita que, quando se leva em consideração única e exclusivamente a questão da surdez, a apropriação do saber ocorre sem problema algum, no entanto ela destaca que normalmente os alunos surdos apresentam outras dificuldades, como déficit de atenção entre outros.

Para que de fato o aluno surdo possa aprender biologia no mesmo nível de um ouvinte é necessária à ação de outros fatores, como por exemplo, a fluidez em Libras, um bom preparo em português e materiais que tornem a aula bem visual. Para Moraes (2013):

A pedagogia bilíngue não se sustenta apenas com o processo de tradução, são **necessários materiais didáticos específicos para os alunos surdos**. Na medida que envolve duas línguas de modalidades diferentes: o Português, na forma oral-auditiva e a Língua Brasileira de Sinais, no modo visual-espacial. (Grifo nosso).

A professora descreveu a presença do intérprete como fundamental, colocando a definição de “nossa boca” para o tradutor, segundo ela é necessário que haja uma conexão entre professor e intérprete, para que chegue ao surdo a interpretação que o professor quer passar, pois se o intérprete não entende a intenção do professor, o conteúdo se perde na interpretação. Ela destaca também, que deve haver liberdade entre eles para conversar sobre possíveis dificuldades de compreensão de conteúdo, sobre esse assunto Silva fala que:

Esse intercâmbio dos sujeitos e as trocas de informações são essenciais, até porque, muitas vezes, o professor tem dúvidas sobre a surdez e o intérprete acerca de determinado conteúdo.

Por possuir uma boa relação com os intérpretes, a professora diz que para uma melhor interação entre eles, deveria ser criado pela coordenação, reuniões periódicas com o intuito de expor dificuldades/problemas que porventura estejam acontecendo.

O professor e intérprete possuem liberdade para se reunir e juntos construírem a aula pensando em atender todos os alunos da sala, porem quando a coordenação da instituição está envolvida nesse processo, a garantia de que a aula seja melhor elaborada é maior, pois conhecendo o plano de aula a coordenação pode se organizar para conseguir mais materiais que tornem a aula ainda mais completa para os alunos com NEE.

Além da implantação do laboratório, a professora sugeriu que fosse organizada, ou feita uma comunicação entre professores e os responsáveis da liberação de ônibus para passeios escolares, pois a observação da vida em seu local natural traz ricas contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Em relação aos recursos oferecidos pela escola e os trabalhados em sala, a professora diz que eles ajudam, mas poderiam ser melhorados, sugerindo a criação do espaço físico do laboratório, a aquisição de mais materiais para compô-lo, bem como a compra de mais projetores.

Por serem altamente visuais, os alunos surdos precisam de materiais que fujam das palavras no papel e saltem aos olhos, precisam realizar experimentos e participar da construção de modelos para conseguir compreender melhor assuntos tidos como abstratos.

A respeito da construção da aula, a professora relata que em alguns momentos consegue fazer uma “minirreunião” com os intérpretes e expor o que irá trabalhar, contudo isso é uma exceção, sendo a aula a maioria das vezes construída apenas com a professora. Ela expõe um desejo de mudança em relação a isso, pois fala que o contato com o conteúdo antes da aula traz a oportunidade do intérprete de buscar os sinais para os termos específicos de biologia e não serem pegos de surpresa.

O plano de aula construído juntamente com o intérprete soma o conhecimento do professor e o olhar sensível do intérprete para a necessidade do aluno surdo, a elaboração de uma aula em conjunto é um ponto base para a melhoria das aulas, esse pensamento é defendido por Silva (2013) quando diz:

Para tanto, o contato entre professor e intérprete, nos momentos de planejamento e horas vagas, facilita o trabalho entre ambos, porque o intérprete terá melhor compreensão do conteúdo e poderá pesquisar e até esclarecer possíveis dúvidas, tanto do professor quanto suas.

Observando as respostas dadas pela professora A, é possível constatar que o ensino da disciplina é dependente de um conjunto de ações realizadas por professores, intérpretes e coordenação.

Em entrevista, a professora B descreve todo o processo a qual a escola passou para receber em sala comuns alunos com NEE, relato este citado anteriormente no capítulo sobre a história da educação dos surdos (ver 2.4. A educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos).

6.3. Entrevista com alunos.

A respeito da idade a qual os alunos tiveram contato com as Libras a maioria conta que foi entre 4 e 5 anos de idade (33.3% de cada), 11.1% não lembrava, mas sabia que foi cedo, 11.1% aos 6 e 11.1% aos 17 anos; 44.4% dos alunos relataram que tiveram seu primeiro contato com o português aos 7 anos, 22.2% não souberam responder, 11.1% com 9, 11.1% com 5 e 11.1% com 16 anos.

Quando questionados sobre saber ler, 88.8% responderam que sabem pouco, 11.1% sabe bem, quanto a saber escrever em português 66.6% não sabem muito bem e 33.3% sabem bem.

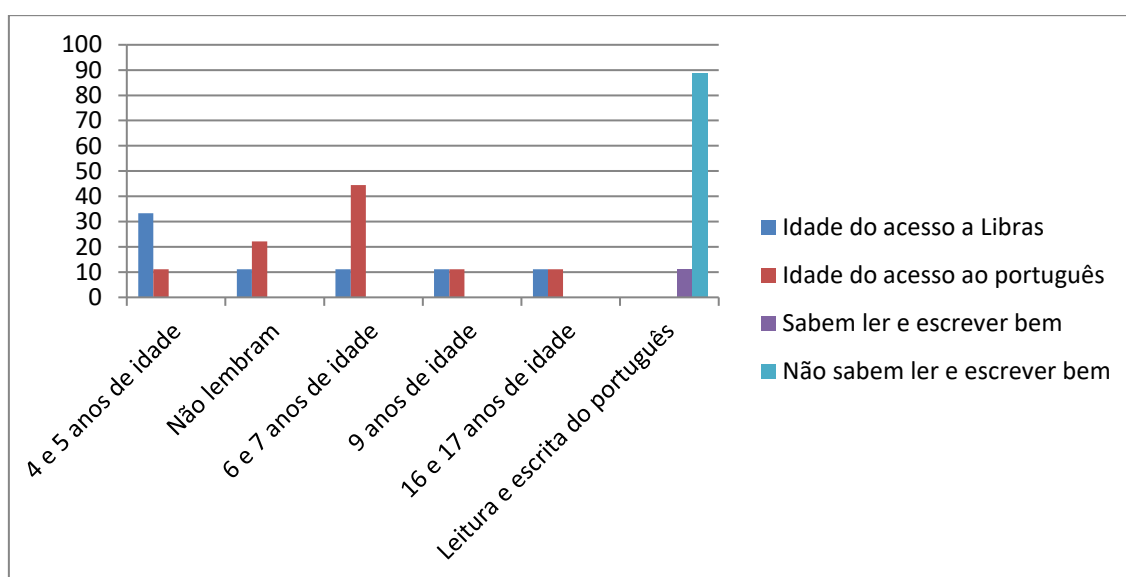


Gráfico 1 – Respostas referentes às questões 1, 2, 3 e 4 da entrevista aplicada aos alunos.

A idade a qual a maioria dos alunos tiveram acesso à Libras e ao português é a idade correta, a importância desse contato mais breve possível é descrita por Sacks como algo intimamente ligado ao desenvolvimento desses alunos.

A língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, **senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado**, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” mencionados por Hughlings-Jackson. No caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. (Grifo nosso).

É importante destacar que o acesso à língua natural é a base necessária para o ensino das demais disciplinas, pois através dela o aluno desenvolve a capacidade de pensar, questionar e interagir com o conteúdo apresentado em sala.

As Línguas naturais têm a importante função de suporte do pensamento, função está frequentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a Língua apenas como meio de comunicação. (...) As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso

para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento. (BRITO, 1993, p. 34).

É possível perceber que não somente a idade do acesso à Libras e ao português importam, mas além disso a qualidade do ensino dessas línguas, pois a pesquisa aponta que mesmo o aluno que foi alfabetizado em sua língua natural e posteriormente teve acesso ao português, não possui facilidade no que se diz respeito à leitura e escrita da segunda língua, e surge a seguinte inquietação, como esses alunos revisam o conteúdo exposto nas aulas de biologia?

A consequência é que o aprendizado de biologia fica limitado à sala de aula, pois é lá que eles têm contato com a disciplina em sua língua natural a qual a maioria domina. Aqui cabe concordância com Lima (2013) quando diz que o principal problema do ensino ao aluno surdo gira em torno da dificuldade de aquisição da língua portuguesa.

A cerca da compreensão do significado das palavras em português, 55.5% disseram não compreendem bem, 33.3% falaram que sim, porém não todas as palavras, e 11.1% diz compreender bem, pois possui o hábito da leitura. Em relação aos textos de biologia, 55.5% os descreveram como difícil, e 44.4% muito difícil.

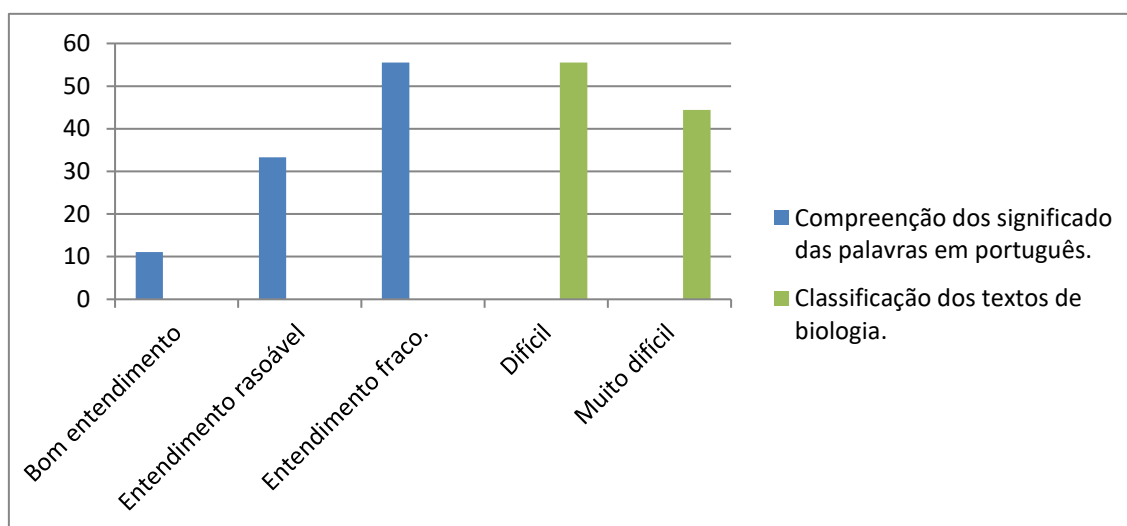


Gráfico 2 – Respostas referentes às questões 5 e 6 da entrevista aplicada aos alunos.

Mais uma vez a pesquisa aponta para um problema base, a clara falta de acessibilidade que os textos de biologia possuem, pois os alunos classificaram os textos como difíceis, e aponta outro, a dificuldade de compreender os textos simples de português.

Lembrando os objetivos do Plano Nacional de Educação (de 2001), já era previsto a “produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades”, além deste, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 reforça a ideia quando traz como meta “o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”, no entanto tais materiais não foram desenvolvidos ou não ainda chegaram as escolas públicas do município de Maceió, tornando mais complicado o ensino e a assimilação dos conteúdos de Biologia.

Dos alunos entrevistados, 77.7% relataram que o acesso a Libras foi algo facilmente aceito pela família, foi um processo natural e receberam apoio dos familiares, no entanto 22.2% tiveram uma experiência ruim, onde a família considerava Libras uma brincadeira e não demonstrava interesse em aprender a língua, deixando-o de fora das conversas entre família.

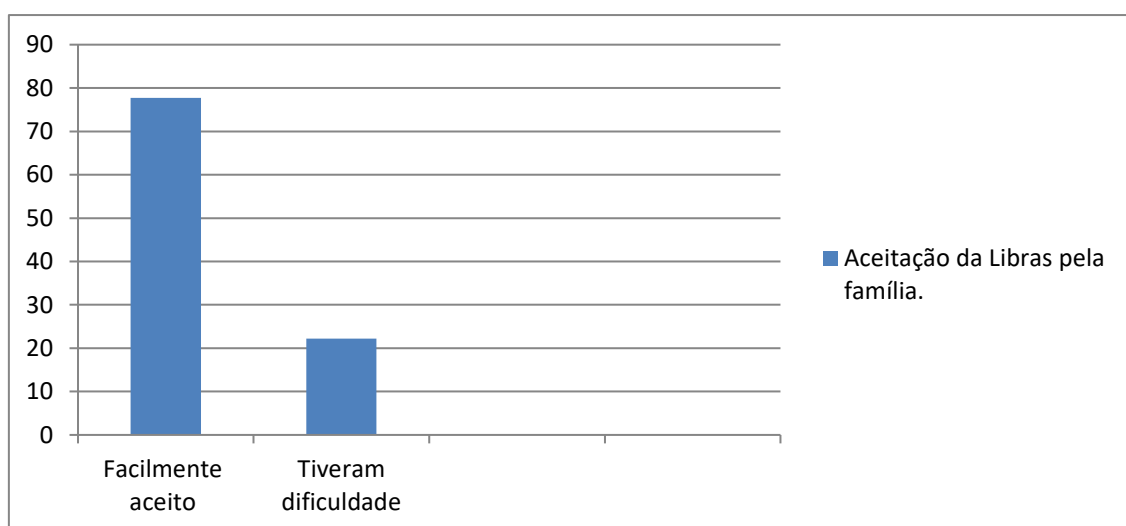


Gráfico 3 – Respostas referentes à questão 7 da entrevista aplicada aos alunos.

Segundo a assembleia geral da ONU de 1989, “Os pais ou, quando for o caso, os tutores legais serão os responsáveis primordiais pela educação e pelo desenvolvimento da criança.” (Assembleia Geral da ONU, 1989), no entanto a ignorância ou mesmo a falsa esperança de uma futura recuperação auditiva faz com que a família não dê o suporte linguístico necessário para o desenvolvimento do aluno, resultando em uma limitação clara em comparação com os demais surdos. É injusto esperar que o professor de Biologia sozinho consiga fazer o aluno entender os conteúdos da disciplina se o aluno não sabe Libras e português.

Dos alunos entrevistados 66.6% sabiam que a escola possuía dicionário de Libras, mas apenas 11.1% fazia uso do mesmo, 33.3% não sabia da existência do material.

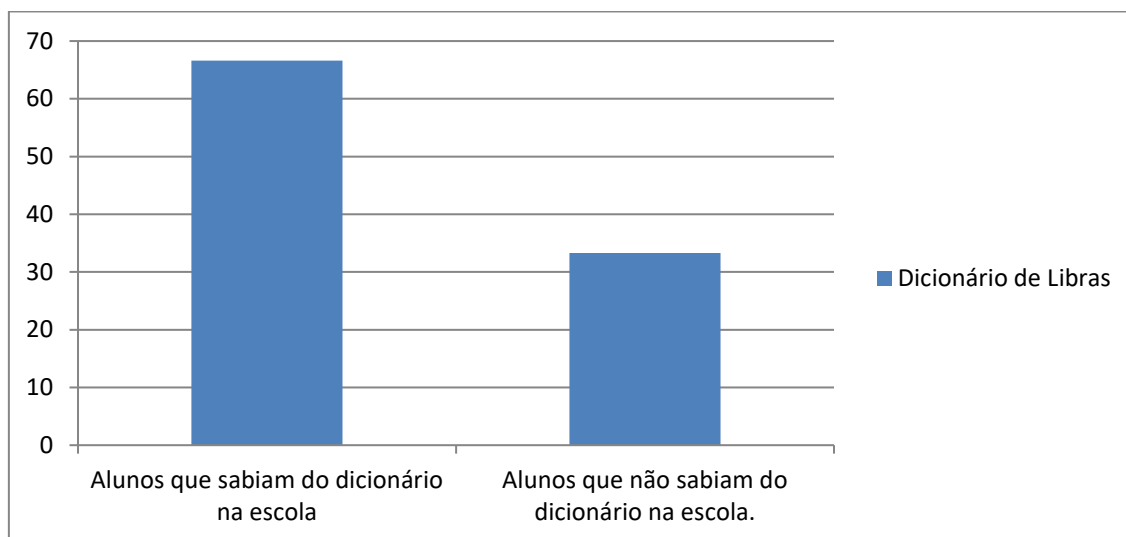


Gráfico 4 – Respostas referentes à questão 8 da entrevista aplicada aos alunos.

O dicionário de Libras é uma ferramenta que auxilia tanto o intérprete quanto o aluno surdo, a maioria sabia da existência do dicionário na escola, porém não faziam uso do mesmo, aqui é importante destacar que o aluno também é responsável pelo seu aprendizado e deve aproveitar os materiais que lhes são oferecidos.

Quando questionados se conseguiam entender o conteúdo da mesma maneira que os ouvintes, 66.6% disseram que sim, 22.2% disseram que não, 11.1% dependiam de como o conteúdo era trabalhado, quanto mais imagens, mais fácil de entender como os ouvintes.

Os alunos entrevistados 33.3% julgaram os recursos oferecidos pela escola como insuficientes para seu aprendizado, 22.2% não souberam responder, 44.4% julgaram suficientes, mas depende de como o professor utiliza.

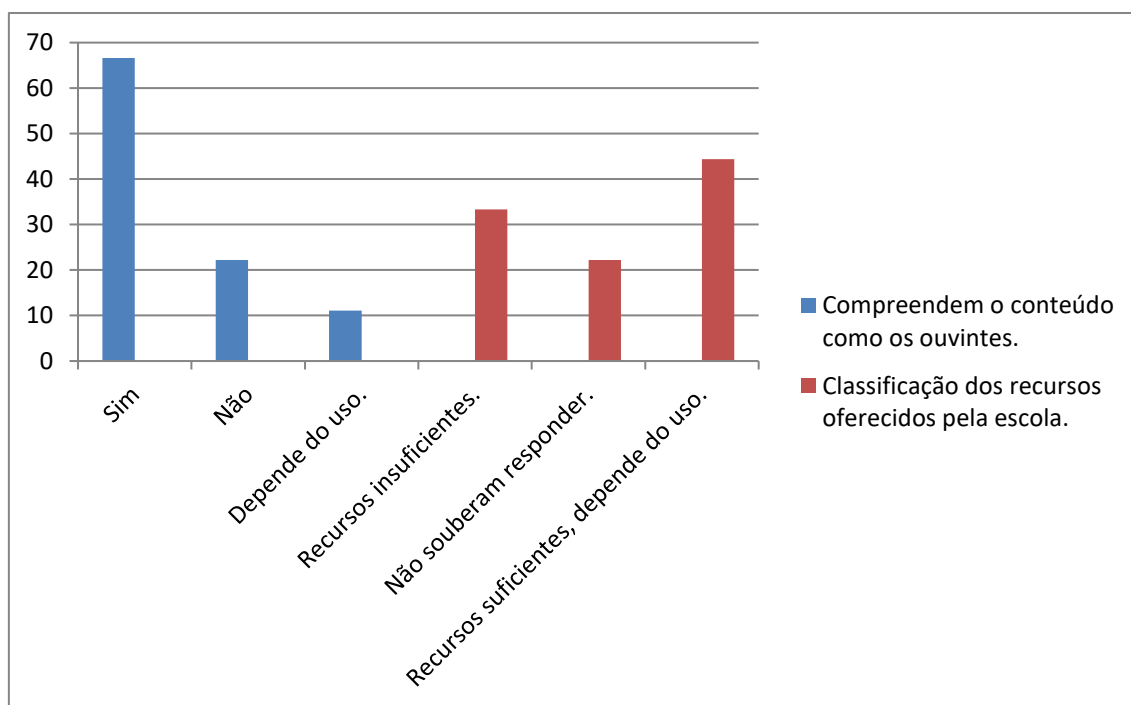


Gráfico 5 – Respostas referentes às questões 9 e 10 da entrevista aplicada aos alunos.

A pesquisa revela que os alunos que tiveram acesso a Libras e ao português cedo sentem mais facilidade de aprender biologia durante a explicação da professora, em relação aos alunos que revelam ter mais dificuldades em entender o português.

A respeito de possíveis mudanças para a melhoria do ensino, 44.4% dos alunos não mudaria nada, pois já acreditam que a aula de biologia é boa, 33.3% usaria mais imagens, 22.2% usariam mais vídeos.

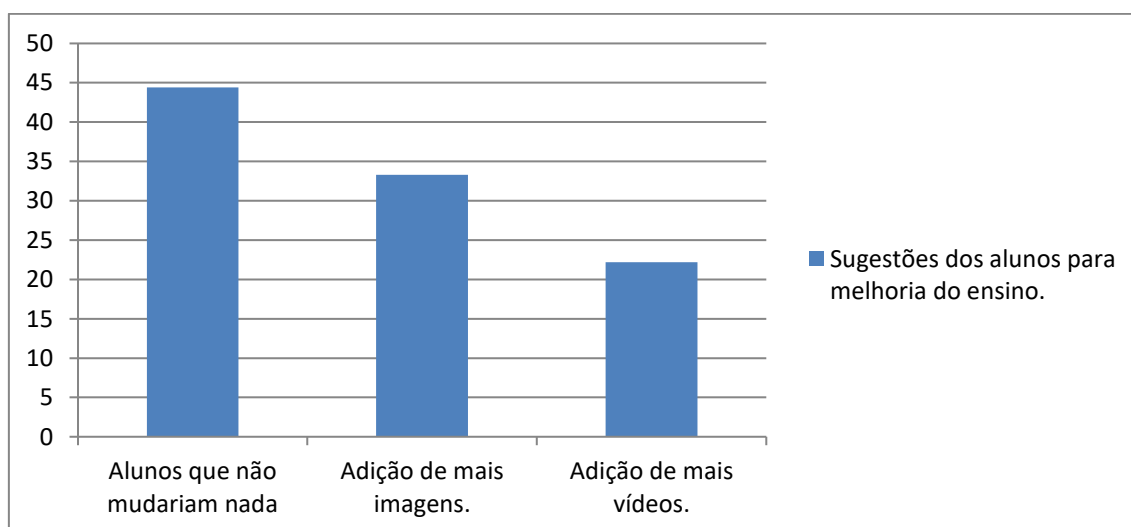


Gráfico 6 – Respostas referentes à questão 11 da entrevista aplicada aos alunos.

As sugestões dadas pelos alunos comprovam o quão importante é o uso do material visual.

Sobre a presença do intérprete em sala, 100% dos alunos entrevistados julgaram indispensável e muito importante, expondo que sua ausência tira do aluno a capacidade de “ouvir” e de produzir algo acerca do assunto trabalhado em sala.

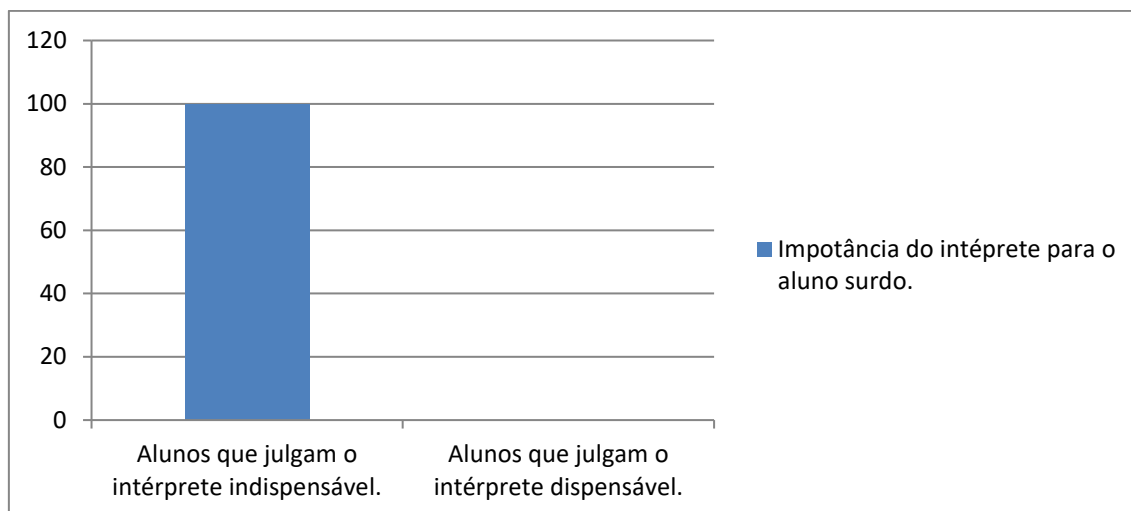


Gráfico 7 – Respostas referentes à questão 12 da entrevista aplicada aos alunos.

O intérprete em sala é insubstituível, ainda que o professor conheça a língua de sinais ele não pode oralizar e interpretar ao mesmo tempo, pois as duas línguas possuem diferenças na estrutura da frase, e por natureza o professor seria levado a interpretar usando a estrutura da língua portuguesa, o que traria confusão para os alunos surdos, por esse motivo o intérprete deve estar presente em sala durante toda a aula.

6.4. Entrevista com intérpretes.

Os intérpretes definiram o atual conjunto de sinais específicos para interpretar biologia como complexo, difíceis de achar e incompleto, atribuem essa última definição ao fato do pouco contato, ou contato superficial que os surdos têm com a disciplina.

Vargas (2015) descreve em seu trabalho que a falta de sinais é um problema que afetas todas as áreas de ensino.

(...) foram notáveis as dificuldades apresentadas por eles para interpretar alguns conceitos de Ciências, em particular da Física. **Isso se constitui em um problema para o ensino de quaisquer disciplinas escolares, porque não existem sinais específicos para vários conceitos** e os que existem acabam causando certa confusão em função daquilo que os alunos já conhecem do cotidiano, o que, muitas vezes, reduz o significado/sentido daquilo que se quer que ele, o aluno, venha a se apropriar. (Grifo nosso).

Com o relato dos intérpretes pode-se perceber que não houve mudanças nesse sentido e que a dificuldade ainda persiste.

Quando questionados sobre a existência do dicionário de Libras, dois intérpretes sabiam que a escola possuía, o 3º tinha dúvida. Com a clara deficiência de sinais, era esperado que os interpretes e estudantes fizessem um uso mais frequente do dicionário, no entanto ficou nítido que tal ferramenta era raramente utilizada.

Sobre a utilização dos sinais específicos pré-existentes ou da criação de novos, todos responderam que costumam utilizar os sinais já existentes, no entanto dois revelaram que quando não existe sinal eles criam apenas para a utilização interna da turma e comunica aos alunos que é um sinal criado por ele e que deve ser utilizado apenas naquele espaço, o outro intérprete revelou que não cria sinais, e que faz uso da datilologia para explicar a palavra nova.

A criação de sinais é algo complicado de ser realizado, ou melhor, não é um trabalho que pode ser bem desenvolvido por ouvintes, logo, o mais correto é que eles sejam criados pelo próprio surdo a partir do seu entendimento, como explica Vargas (2015):

Para a criação dos sinais, os surdos levaram em consideração os parâmetros da Libras, as regras e também a familiaridade dos sinais com o dia a dia deles, pois é o cotidiano que os inspiram a criarem sinais que tem uma familiaridade com o significado do conceito.

No entanto, o atraso na criação de sinais pela comunidade surda força o intérprete a recorrer a esse paliativo.

Todos os intérpretes revelaram ter uma boa relação com os professores e alunos, no entanto quando questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a interação entre professor e intérprete, responderam que seria interessante que o professor entendesse que eles não são intrusos (pois infelizmente alguns professores ainda os enxergam assim), e que eles não são professores, mas intérpretes, que a responsabilidade de observar se o aluno está acompanhado a aula é do próprio professor. Ressaltaram ainda que poderia haver uma parceria entre eles, que o professor poderia buscar saber do intérprete o que seria melhor para a ministração daquele ou deste assunto.

Lima (2013) revela a confusão que as vezes é gerada pelo professor, onde acabam entendendo que o intérprete é um segundo professor em sala, o relato dos tradutores que fizeram parte da pesquisa, apontam esse como um dos problemas que há no ensino dos alunos surdos.

Em relação a apropriação do saber, os intérpretes responderam que não, os alunos surdos não aprendem no mesmo momento ou intensidade que os ouvintes, e os motivos são diversos, cada surdo tem sua maneira de aprender (assim como os ouvintes), no entanto existe uma vantagem do ouvinte em relação ao surdo, por saber bem o português, mesmo se houver dúvida ele pode em sua casa revisar o assunto com outras ferramentas, já o aluno surdo só tem aquele espaço de aprendizagem, outro ponto destacado pelos intérpretes foi a perda que acontece de uma língua para outra.

Segundo os intérpretes, a questão do aprendizado está limitada pela dificuldade que muitos alunos surdos possuem em relação ao português, ou ainda, a ausência de material de apoio ao surdo.

Quanto aos recursos oferecidos pela escola para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, todos concordaram que eles não são suficientes, que os materiais deveriam ser mais visuais, houve também a sugestão de separação de alunos surdos com ouvintes, pois segundo esse intérprete o aluno surdo perde muito em uma sala com ouvintes.

Novamente os materiais escolhidos para o ensino do surdo são descritos como insuficientes, deixando claro que o professor muitas vezes precisa improvisar.

Segundo os intérpretes, eles raramente participam da construção da aula, sendo comunicados normalmente quando o professor irá fazer uso de algum vídeo, para que possam se preparar. Apenas um dos intérpretes expos que esse fato não interfere em sua capacidade de interpretar a aula.

Confirmando o que a professora havia dito, os intérpretes não fazem parte do planejamento das aulas, logo, suas contribuições não se fazem presentes, tornando a aula menos rica aos olhos do alunado surdo.

A partir da observação das aulas e da análise das respostas obtidas através das entrevistas, constataram-se dificuldades já antes publicadas no meio científico, como também novos obstáculos no exercício do ensino oferecido ao alunado surdo.

7. CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO

Os resultados mostram que no decorrer dos anos pouco se tem feito para mudar a realidade do ensino para surdos em escolas públicas, pois dificuldades como: Falta de preparo profissional dos professores que atendem esse alunado; Constante falta de intérpretes em sala de aula; O bloqueio que os alunos surdos possuem em aprender o português escrito; Os poucos sinais existentes para palavras específicas da disciplina; Por preconceito familiar, alunos que tiveram acesso à Libras e ao português com idade avançada; O sentimento de invasão que alguns professores tem em relação ao intérprete; já foram descritas na literatura e se fizeram presentes no estudo.

A pesquisa também mostra o surgimento de novos impasses como: O uso de materiais com baixo nível de produto visual autoexplicativo para os alunos; A insistência na utilização de um livro didático com conteúdo construído para ouvintes; A ausência de participação do intérprete na construção da aula, para auxiliar o professor com sugestões de uso de materiais mais visuais; Recursos físicos insuficientes ou ausentes como, por exemplo, o laboratório de biologia; Baixa contribuição da coordenação da instituição, dando pouco ou nenhum suporte à professora de biologia; Por fim a ausência de material de apoio produzido especificamente para os alunos surdos.

Em resumo, as dificuldades se encontram em vários setores que estão ligados à educação do aluno surdo. Logo, para que haja uma melhora significativa no ensino de biologia para os alunos surdos, ajustes devem ser realizados nesses setores, a começar com a estrutura do livro didático que deve ser repensada, tornando-os mais acessíveis para esse alunado. É necessário ainda que existam mais investimentos em formação continuada dos professores e nos recursos utilizados para o ensino da matéria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei federal Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei federal Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei federal Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei federal Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

BRITO L. F. **Integração social & Educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel; 1993.

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Linguísticos. 6 a 9 de junho de 1996.

DEUS. Viviane. O. **Libras: Uma língua estrangeira?** Revista Arara Azul, Petrópolis, n 22, 2017. disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%AA%20Artigo%20Viviane%20Oliveira%20de%20Deus.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

DUARTE, Carlos Lisboa. **Educação inclusiva: Problemas e desafios enfrentados pelo aluno surdo no meio escolar**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_08_11_2014_11_35_06_idinscrito_633_daec07ae5924a3c6f57b6e9276121fe8.pdf>.

Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

FIGUEREDO, Rita Vieira. **A política especial da região nordeste**. Disponível em : <http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/politica_e_d_especial_nordeste_2003.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

GALASSO, Bruno. **Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do instituto nacional de educação de surdos**. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/?lang=pt> . Acesso em: 21 de junho de 2021.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. - São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva**.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar de 2014. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

LIMA, Arara azul. Ensino de Biologia para alunos com Surdez: Uma análise da prática pedagógica docente. REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA, Ceará, nº11, ISSN 1982-6842, 1-15, junho de 2013. Disponível em:< [https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/10\)%20Lima%20REVISTA%2011.pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/10)%20Lima%20REVISTA%2011.pdf)>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

LÓPEZ, Alberto. **Charles Michel de l'Epée, o pai da educação pública para surdos**. Disponível em:< https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html>. Acesso em: 03 de março de 2020.

LORENZONI, L. Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacaoespecial>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

LUNA, Telma Nunes. **Diversidade na surdez**. Síndrome de Usher. 2016. Disponível em: < <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/diversidade-na-surdez>> . Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

MARINHO, Margot. **O ensino a biologia: o intérprete e a geração de sinais**. Brasília. 2007.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

- MORAES, L. M.; SCOLARI, S. H. P.; PAULA, M. M. **Projeto piloto de tradução de livro didático do Português para Libras: contribuições do design no contexto da Educação Bilíngue**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO DO IFSC (SEPEI), 3., 2013, Lages. Anais eletrônicos..Lages: IFSC, 2013. Disponível em: <http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2013/paper/view/119/274> Acesso em: 21 de junho de 2020.
- MOREIRA, P. A. L. **O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda**. 2007. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em 9 de janeiro de 2020.
- PAULO. (01 de Fevereiro de 2016). *paulohenriquelibras.blogspot.com*. disponível em : Paulo Henrique Libras: <http://paulohenriquelibras.blogspot.com/2016/02/o-conflito-do-congresso-de-milao-1880.html>. Acesso em: 28 de dezembro de 2019.
- PEREIRA, L.; PRISCILA VIEGAS, C.; BARRETO RUIZ DIAS, D.; TAIS GONZALEZ DO PRADO, S.; MENEZES DE OLIVEIRA SORUCO, T.; RUPPENTHAL, R. CURSO DE LIBRAS PARA SALA DE AULA: PROMOVENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 12, n. 3, 20 nov. 2020. Disponível em : < <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/106832> > . Acesso em: 21 de junho de 2021.
- PORTAL SUB. Ana Lucia Perfoncio. Diversidade na surdez. Disponível em: <<https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/diversidade-na-surdez>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.
- QUADROS, Ronice Muller de. (Org). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- RABELO, Ana Paula de Gusmão Guedes.(Org). et al. **Cartilha Informativa do CAS: SURDADANIA-CAS**. Maceió: [s.n.], 2011.
- ROCHA, Lana. **Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares**. Disponível em:<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/37.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.
- SÁNCHEZ, G.C.M. La increíble y triste historia de la sordera. Carácas: Ceprosord, 1990
- SOUZA, José Clécio Silva de Souza; SANTOS, Mathéus Conceição. Libras na educação: limites e possibilidades. Educação Pública, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/libras-na-educacao-limites-e-possibilidades>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

STROBEL, Karin Lilian. **Os desafios da inclusão: uma experiência pessoal**. Rio de Janeiro, Revista da Feneis, nº 9, 2001.

UNICEF, O. (2017). *Convenção sobre os direitos da criança*. Acesso em 9 de janeiro de 2020, disponível em Unicef.org: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecSalPrinPolPraEdEsp.html>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

VARGAS, Jaqueline Santos. **Sinais de libras elaborados para os conceitos de massa, força e aceleração**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38310>>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2020.

KOZLOWSKI, Lorena. **O modelo bilíngue/bicultural da educação do Surdo**. Distúrbios da Comunicação. São Paulo. 1995.

KARAGIANNIS, A. **Visão geral histórica da inclusão**. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Carolina. **A relação pedagógica entre professor ouvinte e o intérprete educacional da língua de sinais**. 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43078/1/2010_crsilva.pdf . Acesso em: 21 de junho de 2021.

SABANA, Almeida Filho. **A EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE E COM SURDOS NO BRASIL**. HELB. Nº1. ISSN 1981 6677.1-7. 2007. Disponível em :< <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/92-a-evolucao-da-comunicacao-entre-e-com-surdos-no-brasil>>. Acesso em: 9 de março de 2020.