



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JAKELINE RODRIGUES MIRANDA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR, ANANINDEUA-PA**

BELÉM-PARÁ
2017

Jakeline Rodrigue Miranda

**O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR, ANANINDEUA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Faculdade de Ciências Biológicas (ICB/UFPA), como requisito parcial para obtenção grau de Licenciada Plena em Biologia.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Santos Trindade

BELÉM-PARÁ
2017

JAKELINE RODRIGUE MIRANDA

**O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR, ANANINDEUA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do
Pará como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Ciências Biológicas.

Apresentado em: 10/ 04 /2017

Média:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nilson Santos Trindade (Presidente-Orientador)
UFPA

(Membro)
SEDUC

(Membro)
SEDUC

AGRADECIMENTOS

Agradecer é antes de tudo o reconhecimento de uma dádiva que recebemos de Deus, por isso agradeço a Ele pela oportunidade de mais uma experiência na minha existência, além disso, não poderia deixar de agradecer a todos que me acompanharam durante esta jornada.

À minha família, que sempre esteve comigo, em todos os momentos. Em especial a minha mãe, minha irmã, meu irmão, meu marido e minha sogra que contribuíram para que eu conseguisse chegar aqui. Ao meu anjo chamado Samya que serve com inspiração e força todas as vezes que penso em desistir.

Ao meu orientador de pesquisa, Prof. Dr. Nilson Santos Trindade pelo apoio, dedicação e paciência durante a construção dessa dissertação.

Aos profissionais da educação que permitiram e participaram da pesquisa pela generosidade através do acolhimento e colaboração.

Ao Luciano coordenador da escola que não mediu esforços para que eu conseguisse realizar a pesquisa com os professores.

Aos meus colegas de trabalho do CBMPA pelo incentivo ao meu aprimoramento profissional. Ao SGT R.VALENTE meu chefe direto que muitas vezes me liberou para participar de algumas disciplinas.

Aos amigos, que de longe e de perto, me estimularam e ajudaram através de palavras ou gestos, na elaboração desse trabalho: em especial Danys Tetia e Thiago Moraes.

Aos professores e colegas da turma Licenciatura Plena em Biologia Noturno 2012 UFPA, pelo aprendizado, experiências compartilhadas, e carinho.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho,
Muitíssimo Obrigada!

RESUMO

Pesquisa desenvolvida, junto a educadores do ensino fundamental e médio de uma escola pública em Ananindeua, em relação ao ensino empregado aos alunos surdos matriculados na rede regular ensino. O estudo teve como objetivos identificar práticas preliminares didáticas pedagógicas, demonstrar a importância do intérprete de libras e verificar como ocorre a comunicação entre o professor de ciências biológicas e o aluno surdo. A metodologia teve abordagem qualitativa de pesquisa em educação. O levantamento bibliográfico, bem como toda a coleta de dados através de questionários, foram realizados tendo como focos relacionados à legislação, teoria e práticas. Os resultados e discussão da pesquisa foram realizados a partir da coleta de dados, obtidos através de questionários respondidos por seis professores licenciados em ciências biológicas. E ficou constatado que os professores somente se comunicam com os alunos surdos de forma oral, além de apresentarem metodologia tradicional, onde foram relatados como principais recursos utilizados nas aulas. Também foi evidenciado que a escola não apresenta intérprete de libras, mas que alguns problemas de comunicação são resolvidos pelas pedagogas do AEE. A pesquisa também revelou outros aspectos que nos ajudaram a conhecer melhor seus sujeitos e a dinâmica dos espaços de ensino regular, onde os alunos surdos estavam matriculados, dentre eles a qualificação dos profissionais, a participação e interação dos alunos surdos, entre outros. Após a análise dos resultados, foi considerado como necessário que cumpra-se a legislação quanto ao domínio da libras por parte do quadro docente, assim como faça-se presente em sala de aula o intérprete para facilitar o aprendizado do aluno surdo. E com isso, suscitar o estímulo de metodologias diversas, do ensino tradicional, que contemplem os diferentes discentes no contexto do espaço escolar, percebe-se a importância no oferecimento de momentos para a interação, discussão, troca de saberes, e formação inicial e contínua dos profissionais envolvidos na prática pedagógica destinada aos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino de Ciências Biológicas; Libras.

ABSTRACT

Research developed, together with elementary and middle school educators of a public school in Ananindeua, in relation to the teaching of deaf students enrolled in the regular education network. The purpose of the study was to identify pedagogical didactic preliminaries, to demonstrate the importance of the interpreter of pounds and to verify how the communication between the biological sciences teacher and the deaf student occurs. The methodology had a qualitative approach to research in education. The bibliographical survey, as well as all the data collection through questionnaires, were carried out focusing on legislation, theory and practices. The results and discussion of the research were carried out from the data collection, obtained through questionnaires answered by six professors licensed in biological sciences. It was verified that the teachers only communicate with the deaf oral students, besides presenting traditional methodology, where they were reported as main resources used in the classes. It has also been shown that the school does not have an interpreter of pounds, but that some communication problems are solved by the ESA pedagogues. The research also revealed other aspects that helped us to know better their subjects and the dynamics of the regular teaching spaces, where deaf students were enrolled, among them the qualification of professionals, the participation and interaction of deaf students, among others. After analyzing the results, it was considered necessary to comply with the legislation regarding the field of pounds by the teaching staff, as well as make the classroom present the interpreter to facilitate the learning of the deaf student. And with this, to stimulate the stimulation of diverse methodologies, of the traditional teaching, that contemplate the different students in the context of the school space, we perceive the importance in the offering of moments for the interaction, discussion, exchange of knowledge, and initial and continuous formation Of professionals involved in the pedagogical practice for deaf students.

Key words: Education for the Deaf; Teaching of Biological Sciences; Pounds.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1.0 TEMA EM ESTUDO.....	07
1.1. JUSTIFICATIVA.....	08
1.2. A SITUAÇÃO PROBLEMA.....	09
1.3. OBJETIVOS.....	10
1.3.1. Geral.....	10
1.3.2. Específico.....	10
2. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	10
2.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPÉCIAL E INCLUSIVA.....	10
2.2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	13
2.3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	21
2.4. O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	24
3. METODOLOGIA.....	30
3.1. TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	30
3.2. LOCAL DA PESQUISA.....	31
3.3. SUJEITO DA PESQUISA (PROFESSOR).....	31
3.4. ÁSPECTOS ÉTICOS.....	31
3.5. COLETA DE DADOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	32
3.6. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	32
3.7. ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL.....	45
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A.....	56
APÊNDICE B.....	57

1. INTRODUÇÃO

1.1 TEMA DE ESTUDO

Política nacional de educação especial dá prioridade para atendimento de todas as pessoas com necessidades especiais, mental, visual, auditiva, física e múltipla, além dos portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e das pessoas superdotadas na rede de ensino comum (LDB / 1996).

Diante dessa perspectiva da inclusão escolar, a educação de surdos, que antes acontecia, geralmente, em escolas especiais, passa a se dar em escolas regulares. Por sua vez, na escola regular, o aluno surdo passa a ter contato com os conhecimentos científicos que lhe são apresentados pelo professor de ciências em língua portuguesa. Dessa forma, o aluno surdo que não utiliza essa língua, necessita da atuação de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou de qualificação do professor.

Nesse contexto à inclusão dos surdos na educação brasileira tem a ótica de que a educação é direito constitucional inalienável de todos os estudantes. E essa pesquisa tem como perspectiva investigar didática dos professores e a compressão dos alunos surdos inclusivos na rede pública Professora Regina Coelli Souza Silva no município de Ananindeua-PA, acerca das aulas de Ciências e Biologia, que são ministradas de forma oral sem auxílio de interprete e sem os conhecimentos específicos de libras por parte dos professores A atuação do intérprete se dá quando o aluno não compreende determinada informação e o busca para tirar dúvidas.

Sabe-se que o estudo de Ciências se utiliza de variação enorme de nomes, que mesmo para ouvintes, dificilmente são compreendidos, são assuntos que requerem um maior grau de dedicação para ensinar, aprender e compreender. Esta pesquisa também busca compreender as dificuldades encontradas pelos educadores para trabalhar com os alunos surdos.

A pesquisa iniciou com um levantamento bibliográfico para a construção da base teórica que subsidiaria o desenvolvimento do trabalho. Após, foi elaborado um questionário contendo questões abertas e fechadas: dirigido aos professores de ciência e biologia de turmas com ouvintes e surdos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula; pois não basta que o aluno surdo frequente uma sala de aula, mas que seja atendido nas

suas necessidades, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas, valorizando o exercício da cidadania, o desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para estar inserido nos variados contextos sociais. Por outro lado, sabemos que a realidade da maioria das escolas apresenta um quadro diferente quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre esses, os surdos. Ainda há carência de salas apropriadas, de materiais, de recursos visuais, de metodologias e, principalmente, de professores especializados ou intérpretes, entre outros.

1.2. JUSTIFICATIVA

Foi com o ingresso do professor Dr. Nilson Santos Trindade na universidade que percebi que as oportunidades a todos começavam a surgir. E foi numa das disciplinas oferecidas na graduação e logo em seguida outra disciplina em caráter optativo que surge o interesse por trabalhar com pessoas surdas que merece total apreço e atenção para garantia dos direitos. Neste sentido, surgiu a motivação para elaboração deste estudo cujo título foi O ensino ciências biológicas aos alunos surdos inclusivos na rede pública regular Professora Regina Coelli Souza Silva no município de Ananindeua-PA, acerca das aulas de Ciências e Biologia. Essa pesquisa se dá uma vez que a legislação é explícita quanto à obrigação das escolas acolherem todas as crianças que se apresentem para matrícula, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não (Resolução CNE/CEB, nº 2, art. 2º).

Sendo assim, a realidade diária tem nos mostrados que a escola tem um papel fundamental na vida do aluno, que vai além da educação. Segundo Mühl (2006), a educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos, exigindo um novo posicionamento das escolas quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de projetos educacionais inclusivos. Por sua vez, Fernandes (2006), afirma que a escola inclusiva tem o compromisso com o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela falta da audição, necessitam do acesso a experiências linguísticas mediadas por uma língua que não ofereça barreiras à sua interação e aprendizagem: a língua de sinais. A libras é uma língua de modalidade distinta das línguas orais “são línguas

espaçovisuais, ou seja, as realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oralauditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (QUADROS, 1997)

A elaboração desta pesquisa partiu da compreensão sobre ensino de ciências e biologia dos alunos surdos, matriculados no ensino regular na rede pública da escola Estadual Professora Regina Coeli Souza Silva com a finalidade de levantar o formas de comunicação entre professor/ aluno, a importância da libras para o alunos surdos e a tentativa de identificar preliminares práticas pedagógicas de ensino. Como há presença de vários alunos surdos nessa escola, estudar sobre a temática proposta é de extrema importância para nosso desenvolvimento como futuro profissional na área da educação de ciências biológicas. Observando esses métodos de ensinios e modo de absorção dos alunos, podemos contribuir para o nosso desenvolvimento profissional, buscando desenvolver métodos de ensino para surdos. Esse tema se torna fundamental para nossa formação, e nos dá a oportunidade de expandir o conhecimento para que possamos entrar no mercado de trabalho preparado para os desafios da educação. Surge daí a relevância de entender o papel do professor e do aluno neste desenvolvimento educacional, ou seja, se os professores estão preparados e se os alunos conseguem absorver a informação de forma positiva.

1.3. SITUAÇÃO PROBLEMA

O primeiro contato de uma pessoa ouvinte com uma pessoa surda pode ser um momento impactante. A primeira impressão é de estranhamento pela incompreensão que leva as pessoas ouvintes a não entender como o surdo pode expressar suas ideias através de movimentos das mãos em relativa velocidade e também por considerarem o surdo uma pessoa que possui uma doença. Isto acontece, pois as concepções sobre a surdez e o surdo ainda tem fundamento na natureza clínico-patológico tornando-se um imenso paradigma.

Atualmente, a presença do aluno surdo em sala de aula no ensino regular é uma realidade. A escola tem o dever de promover um ambiente de ensino e aprendizagem estabelecendo o rico diálogo entre os alunos surdos, ouvintes, professores e agentes escolares. Com o Decreto Federal nº 5626/2005 que determina a presença de tradutores e interpretes em sala de aula um novo cenário para a educação dos surdos começa a surgir. O Decreto passa a determinar que

esse tradutor/interprete da Língua de Sinais (TILS) esteja presente nas escolas que possuam alunos surdos cuja função é auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos escolares e o professor na tarefa de ensinar e na comunicação entre os sujeitos na escola, transformando a escola em uma escola bilíngue.

Nesse contexto o ensino de Ciências e Biologia para alunos surdos na Escola Professora Regina Coeli Souza Silva, não dispõe de suporte adequado para atender as necessidades inclusivas, por este motivo surgiu a seguinte problemática.

Como está ocorrendo o ensino de ciências biológicas para alunos surdos?

As questões que irão nortear este trabalho serão: Quais as práticas preliminares didáticas pedagógicas dos professores de Ciências e biologia com os alunos surdos? Qual a importância do interprete de Libras nas aulas de Ciências e biologia com alunos surdos? Como se estabelece a comunicação professor de ciências e biologia e o aluno surdo.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Geral

Compreender como ocorre o ensino de Ciências Biológicas para os alunos surdos, em uma escola Pública em Ananindeua.

1.4.2. Específicos

Identificar as práticas preliminares didáticas pedagógicas dos professores de Ciências Biológicas com os alunos surdos.

Demonstrar a importância do interprete de libras nas aulas de Ciências com alunos surdos;

Verificar como ocorre a comunicação entre o professor de Ciências Biológicas e o aluno surdo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPÉCIAL E INCLUSIVA

Iniciativas com origem nos países escandinavos nortearam um processo denominado primeiramente de Integração (CARDOSO, 1992; CARVALHO, 1994; GLAT, 1998; MANTOAN, 1997; MENDES, 2006). Nesse processo, os indivíduos com deficiência passariam a conviver com pessoas consideradas “normais”.

O conceito de normalidade a principio não possuía a pretensão de normalizar os indivíduos, era algo que fornecia critérios dos quais os serviços em diversos

níveis seriam oferecidos e avaliados (MC CORD, 1986 apud MENDES 2006). No entanto, a generalização em relação à normalização levou o seu objetivo para manutenção dos comportamentos pessoais induzindo a uma concepção de tornar o indivíduo o mais normal possível e essa ideia se estendeu pela Europa e pela América do Norte (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006).

A partir de 1970, as escolas comuns americanas e europeias começaram a aceitar alunos com deficiências em classes comuns sendo difundida esta prática normalizadora ao longo da década de 1980 (SKLIAR, 1997). A Integração colocava os indivíduos com alguma deficiência junto com os alunos considerados normais, assim à medida que as pessoas com deficiência fossem se integrando os sujeitos normais e o não normais compartilhariam o mesmo ambiente.

Segundo Pereira (1990) o Conceito de normalidade fundamenta-se na ideia de que a “Normalização é o objetivo e a Integração é o processo”.

Jiménez, (1997, p. 29) define a Integração escolar:

Oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal”. (JIMENES, 1997, p. 29)

O princípio básico da integração incentivava a implantação individual e a integração deveria ser atendida de acordo com cada contexto ou momento. (JIMÉNEZ, 1997).

Mendes (2006) aponta que a Integração das pessoas com deficiência possui características positivas, tais como, a participação das mesmas nos ambientes de aprendizagem mais desafiadores, a oportunidade para observar e aprender com alunos mais competentes, a vivência em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Também traria benefícios aos colegas sem deficiência como, por exemplo, ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. E uma terceira potencialidade advinda da Integração viria com o desenvolvimento das pesquisas educacionais que promoveriam formas de ensinar as pessoas antes consideradas ineducáveis.

As diferentes formas de atuar com a Integração escolar trouxeram a concepção de que apenas a colocação das pessoas com deficiência num mesmo espaço escolar potencializava a educação desses indivíduos. No entanto, não havia

necessariamente perspectivas educacionais para o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência (MENDES, 2006).

Desse modo, os educadores americanos observaram no início da década de 1980 que a Integração trouxera uma perspectiva bem pessimista da educação das pessoas com deficiência. Essas críticas e insatisfações questionavam inclusive a capacidade da manutenção e da liderança econômica mundial americana e influenciaram a reforma escolar nos níveis pedagógicos, estruturais e legislativos em diversos momentos durante a década de 1980 (MENDES, 2006).

A constatação americana sobre as dificuldades na aprendizagem desses alunos deu origem ao termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), a partir do final da década de 1980 (SANCHES; TEODORO, 2006). Tal condição alimentou as críticas ao processo de Integração, primeiro porque percebeu-se que esse processo dependia dos progressos da pessoa com deficiência para a transição dos níveis integradores, outra interpretação levou a Integração como mais segregadora, uma vez, que muitos alunos estavam presentes na sala de aula, mas eram excluídos do contexto social quase que permanente (JANUZZI, 2004).

Essas sucessivas reformas educacionais americanas na década de 1980 deram origem a duas propostas: a primeira, denominada Iniciação Educacional que possuía como ponto básico, a junção dos recursos da educação especial e da escola comum, o que na prática ocorria era o atendimento dos alunos com deficiência dentro da sala de aula comum e, portanto, não havia o deslocamento do aluno com deficiência para uma sala de atendimento especializado, conseqüentemente esse fato gerou enormes discussões entre os educadores insatisfeitos com essa proposta (FIDALGO 2006).

Desse modelo, derivou a proposta denominada de Inclusão Total que contemplava a participação do indivíduo com alguma deficiência na sala de aula comum respeitando a diversidade no ambiente escolar de forma igualitária, o acesso à educação respeitando a idade dos indivíduos e pautada na ética social (LIPSY; GARTNER apud MENDES, 2006).

A Inclusão Total não se preocupava com os ganhos acadêmicos e sim com a participação social, devendo o ambiente escolar se adaptar a essas pessoas (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006).

Mendes (2006) aponta que as transformações sociais e históricas da educação dos jovens com deficiência nos Estados Unidos foram base argumentativa

dos grupos que defendiam os direitos dos indivíduos com deficiências mais severas defensores da Inclusão Total. Ambas as propostas (Iniciação educacional e a Inclusão Total) tinham como ponto comum a intervenção nos indivíduos e a necessidade da mudança dos ambientes escolares. Essas duas posições deram origem ao termo Educação Inclusiva no qual, admite-se a necessidade de compartilhamento da sala comum, e também se aceita serviços suporte, como salas de recurso e escolas especiais. Já a Inclusão Total passa a interpretar a inclusão independente do grau, da incapacidade e a eliminação do serviço de apoio contínuo.

2.2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, iniciativas isoladas na educação das pessoas com deficiência são constatadas desde o século XIX (MAZOTTA, 2005). Num primeiro momento, foram criadas as escolas especiais ou o atendimento institucionalizado aos alunos com deficiência. (JANNUZZI, 2004; MAZOTTA, 2005; SOUZA, 2007; COSTA, 2010).

A institucionalização para a educação das pessoas com deficiência confunde-se com a Normalização que ocorria no contexto mundial, e o Brasil, viveu por quase 30 anos sob a égide de uma Integração Escolar a moda brasileira que mantinha quase na totalidade os alunos com deficiências fora da sala comum, atribuindo a educação desses indivíduos a instituições e escolas especiais, muitos inclusive, filantrópicas, (OMOTE, 1994; ARANHA, 1995; BRITO 1995; JANNUZZI, 2004; MAZOTTA, 2005; ALBRES, 2005; SOUZA 2007).

No caso específico dos Surdos, os grupos sociais pela luta dos direitos das pessoas com deficiência começaram a se organizar durante a década de 1980. Os surdos e os profissionais para educação de surdos no Brasil promovem a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos – FENEIDA no final da década de 1980 (BRITO, 1995).

Os surdos, após alguns pleitos na FENEIDA, passam a fazer parte da direção da entidade. O primeiro ato do grupo de surdos ao tomar a direção da entidade foi à reforma estatutária. Os surdos passaram a defender abertamente a LIBRAS, uma língua que, até então, só podiam usar clandestinamente. Retiraram a expressão “deficientes auditivos” presentes na nomeação FENEIDA e a substituíram pela palavra “surda”. A entidade passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS e em 1993, conquistou sede própria sem ajuda governamental e após quinze anos de Fundação, a FENEIS passou a ser reconhecida como entidade representante dos surdos. (PERLIN 2002).

A busca pelo acesso a educação das pessoas com deficiência é uma constante na década de 1980. Mazotta (2005) relata que na Constituição de 1988, no artigo 208º cita que o Estado deverá garantir atendimento especializado aos “portadores de deficiência” que estejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, no nível fundamental e médio.

Nesta Constituição há a consideração sobre a educação para as pessoas com deficiência, fato que não ocorria na Constituição de 1967, (COSTA, 2010).

Ainda de acordo com Mazzotta (2005) a partir da Constituição de 1988 ocorreram ajustes em todas as Legislações dos Estados da Federação Brasileira que incorporaram suas necessidades específicas, o que em alguns momentos originou problemas no uso de termos inadequados e inapropriados para uma Legislação Estadual, trazendo interpretações distintas sobre a deficiência. O autor considera que seria melhor a elaboração de uma legislação complementar de mais fácil tramite e alteração quando necessária, diminuindo a burocracia parlamentar.

Além disso, não era apenas pelo fato de não terem acesso que os estudantes com deficiência eram negligenciados, o modelo brasileiro de Integração não garantia uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais especializados e/ou pela falta generalizada de recursos financeiros e materiais (MENDES, 2006).

Neste período, ocorre a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien – Tailândia em 1990 promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas – UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Neste evento elabora-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, documento que determina a democratização e o acesso ao ensino.

No Brasil, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 1993), que visava à garantia do atendimento educacional do alunado “portador de necessidades especiais” (MAZOTTA, 2005).

Em 1994 realizou-se a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, (UNESCO, 1994). Nesta conferência elaborou-se a Declaração de Salamanca que é tida como o compromisso mais importante sobre a educação inclusiva já existente, influenciando diversas nações, inclusive o Brasil. A Declaração de Salamanca tem sido o discurso invocado pelos defensores da inclusão dos alunos com deficiência. No âmbito da Inclusão, a Declaração de Salamanca destaca que os ambientes escolares são:

Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo" (UNESCO, 1994. p. 9)

O artigo 19 da declaração diz que:

Políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994. p. 12)

A Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN nº 9394/96 no Capítulo V artigo 58 denomina as pessoas com deficiência como “portadores de necessidades especiais” e define a Educação Especial como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade escolar para educandos, portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

No artigo 59, da LDB 9394/96 temos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

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 relação à surdez, o Capítulo V da LDBEN não faz nenhuma menção nem tão pouco especifica ou se posiciona em relação a como tratar a Educação. No âmbito das deficiências percebe-se que embora o discurso mundial seja na perspectiva da Educação Inclusiva, o texto da Lei nos indica que no Brasil o caminho está no sentido da Integração.

Na surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1997 promove o Seminário Desafios e Possibilidades para a Educação Bilíngüe para Surdos, com a participação de cerca de 600 professores e técnicos de 25 Estados do Brasil. Nenhum trabalho apresentado abordou outra perspectiva senão a da educação bilíngüe para surdos, ou seja, o surdo deveria aprender a língua de sinais

e a língua portuguesa nos espaços escolares. A partir de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 apresenta o texto no seu artigo 1:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares" Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. (BRASIL, 2007).

Percebe-se, portanto, a Integração ainda presente nos documentos oficiais como ponto central do Plano Nacional da Educação que no artigo 1 de dez anos para o cumprimento das 27 metas da educação especial.

Neste contexto da construção de condições adequadas para os surdos é então promulgada a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua materna dos surdos e que possui um sistema linguístico próprio. (SOUZA, 2007). Este reconhecimento era para ter ocorrido em 1996 quando foi elaborado o projeto de Lei nº 131 que teve seu trâmite barrado no Senado até 2002. Durante este período, houve a consultoria de Lucinda Ferreira Brito no qual, sugere várias alterações no texto do referido projeto, tais como, terminologias inadequadas e conceitos equivocados na área da surdez. Esta segunda lei, mais completa que a primeira (10.098/2000) destaca a abordagem bilíngue como a abordagem educacional que norteará a educação dos surdos no país e a importância de se ter em quadro de funcionários no sistema de ensino, intérprete de LIBRAS e incluir nos cursos de formação inicial de Magistério, Educação Especial e Fonoaudiologia o Ensino da LIBRAS visando atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e proporcionar reflexões destes cursos na sua prática efetiva.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva que considera:

Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2003 p. 32)

Souza (2007) destaca que o Decreto 5.626: “regulamenta a Lei 10.436 garantindo o direito de o estudante surdo ter um ensino bilíngue nas escolas públicas e privadas, através da oferta obrigatória, “desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para

alunos surdos”, o currículo, em uma escola bilíngue inclusiva para surdos, deve ser oferecido em Libras e em português, em sua modalidade escrita. (SOUZA, 2007)

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, estabelecendo a obrigatoriedade de sua inclusão em todos os cursos de formação de professores e também de fonoaudiologia, em âmbito nacional, no prazo máximo de 10 anos (2015), a contar da data de sua publicação.

O Capítulo I do Decreto 5626 diz que:

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

1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

O decreto determina que a Língua de Sinais como conhecimento obrigatório nos currículos de todos os cursos de formação de professores e fonoaudiologia no prazo máximo de 10 anos (2015), sendo que 20% desses cursos precisam ser atendidos no prazo de três anos e os primeiros cursos que devem cumprir a exigência são: Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia (Esses cursos, em 2008, já necessitarão dos currículos modificados para cumprimento do decreto). As demais Licenciaturas devem fazer o mesmo cumprimento, no entanto, nesta adaptação das licenciaturas o professor terá o conhecimento para fazer a interlocução com o aluno surdo ou deficiente auditivo. O decreto exige também que tenha um Curso de Graduação em Libras para formação dos professores que vierem a atuar no ensino fundamental, médio e superior, e que um ano após a publicação, as instituições de Ensino Superior tenham em seu quadro, conforme demanda interna, profissional/is devidamente/s habilitado/s para esse trabalho. Esse profissional pode ser:

- Professor de Libras, usuário dessa língua, com pós ou graduação, com certificado de proficiência obtido por meio de exame promovido pelo MEC.
- Instrutor de Libras, com ensino médio e certificado;
- Professor ouvinte bilíngue

Esses profissionais serão responsáveis pela acessibilidade Linguística dos alunos que frequentam a Educação Básica e do Ensino Superior, no qual serão tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS) (LACERDA, 2010).

Lacerda, (2010) aponta que em relação aos profissionais:

Dentre os profissionais que atuam para efetivar práticas de educação inclusiva se encontram aqueles previstos para realizarem atendimento educacional especializado. Em relação à surdez são eles: profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e tradutores-intérpretes de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Dentro deste grupo, interessa-nos destacar o TILS, profissional previsto no Decreto 5.626, responsável por dar acessibilidade linguística aos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica (do fundamental segunda etapa em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice-versa os conteúdos tratados no espaço educacional. (LACERDA, 2010, p. 135).

Portanto, é fundamental entender a formação desse tradutor/intérprete que estará em sala de aula, Lacerda, (2010), aponta em relação à formação desses profissionais que:

Todavia, este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes. A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. Então, o intérprete molda-se às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências que vai vivenciando (LACERDA, 2010 p.136-137).

Souza, (2007) destaca que:

95% dos intérpretes em exercício não possuem formação minimamente necessária para serem considerados profissionais; a maior parte provém de instituições religiosas que, pela própria natureza das relações estabelecidas entre devotos surdos e intérpretes de uma mesma fé, condiciona relacionamentos assistencialistas, caritativos e familiares com os surdos, o que provoca sentimentos ambivalentes em ambas partes: respeito e ressentimento, a percepção pelos surdos da necessidade de intérprete, mas o desejo de poder conviver sem ele etc.

O Decreto 5626/2005 aponta no sentido da escola Bilíngue “desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Há também de se observar que o artigo 17 do decreto 5.626 determina que a formação do intérprete deve “efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Nos últimos anos discute-se o código de ética desses profissionais que estarão atuando como educadores em diversas áreas de conhecimento, apenas em 2008 os TILS em todo o país conseguiram se organizar em associações regionais, criando a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, ou seja, as mudanças são recentes, (LACERDA, 2010).

Portanto, essa legislação prevê a presença do tradutor/intérprete de LIBRAS nos ambientes escolares.

No entanto, essa Resolução tem um ponto que merece nossa reflexão no que tange ao exposto na formação dos tradutores/intérpretes e consequente atuação em:

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1- diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
- 2- certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
- 3- certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.
- 4- habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva /Audio-comunicação com carga horária de LIBRAS (SÃO PAULO, 2009).

Observando o item 3 da Resolução SE – 38 nota-se que há um ponto de tensão que o Decreto 5626/2005 não prevê. No item em questão, deixa-nos transparente que uma pessoa com formação em licenciatura plena e habilitação de 120 horas em cursos preparatórios de LIBRAS poderá ser contratada pelo Estado para acompanhar o processo educacional do surdo. Tal condição torna-se preocupante do ponto de vista da desvalorização do professor e do próprio magistério.

Neste aspecto, há de se questionar a resolução e a criação do professor interlocutor com uma formação em LIBRAS de carga horária bem reduzida. Ou seja, podemos inferir que a Resolução SE – 38 segue em direção contrária do Decreto 5626.2005.

Lacerda (2010) destaca que:

a falta de formação profissional específica para a atuação educacional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma formação generalista, e que ele, por vezes, pode se responsabilizar pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos. (LACERDA, 2010, P.145)

Souza, (2007, p. 145) considera que:

O trabalho do tradutor, entendido como ato amoroso e de entrega à obra, apresenta – na figura do intérprete educacional de Libras – uma face pouco visível em relação a outras situações tradutórias: torna crucial a relação pessoal, em jogos de acontecimentos que convocam os sujeitos – estudante e intérprete – ao preenchimento de uma falta em ambos. Falta que mobiliza o desejo de transmissão de conhecimento pelo intérprete ao estudante, ou antes, que o mobiliza a transmitir marcas simbólicas que, por sua vez, permitirão ao sujeito surdo se inscrever também na deriva de outra língua e em outra cultura. Configuração que, a meu ver, impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, “apenas” o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. (SOUZA, 2007, p. 145).

Ainda de acordo com a autora

O ensino convoca, necessariamente, um “eu” e um “tu” em posições que se intercambiam; um “eu” e um “tu” que fazem ambos se movimentarem no atendimento de uma demanda que, se atendida em sua superfície, jamais preencherá a falta que a gerou – com isso, o intérprete torna-se, antes de tudo, o educador privilegiado do estudante surdo (SOUZA, 2007, p. 145).

Lacerda, (2007, p.147) também faz considerações sobre o tradutor/intérprete:

Também aponta sua tarefa torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz (LACERDA, 2007, p. 147).

Portanto, a respeito da interlocução prevista na Resolução SE – 38 permite-se qualquer formação com a referida carga horária. Qualquer profissional poderá traduzir e interpretar nos ambientes escolares e isto merece uma discussão do ponto de vista ético, pois um sujeito sem formação mínima poderá induzir o surdo a interpretações equivocadas e, portanto reproduzindo uma formação fragmentada do sujeito. Além disso, como destacado por Souza, (2007) o intérprete (com qualquer formação) terá uma posição privilegiada em relação ao professor e ao processo de ensino aprendizagem:

Tentar driblar essa situação, estabelecendo-se limites para a atuação do intérprete educacional na tentativa de fazer com que não se confunda com a figura do educador, é submeter-se a uma formação discursiva sobre ensino que o reduz ou ao currículo, ou ao método (técnicas) ou a intervenções de cunho cognitivista. (SOUZA, 2007,p.168)

Lacerda, (2010, p.147)

Ao contrário do que se afirma frequentemente, a posição de um intérprete, longe de ser neutra, é a de um interlocutor, que, na situação discursiva, precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para deles se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário. Faz escolhas não para colocar suas impressões, mas suas impressões são fundamentais nas escolhas de sentido que faz para verter de uma língua a outra com a maior fidedignidade possível. O intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra, automaticamente, palavras. É um interlocutor ativo, que, buscando compreender os sentidos pretendidos pelo locutor, justamente por ter uma escuta plural, elege aqueles mais pertinentes e os verte para a língua-alvo. Trabalha ativamente na compreensão de sentidos em uma língua e na produção destes mesmos sentidos na outra. Justamente por isso, os conhecimentos do intérprete precisam ser amplos para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e os modos de dizer este mesmo sentido na língua que tem por tarefa alcançar (LACERDA, 2010, p.147)

Assim, a investigação dos ambientes educacionais onde exista a presença de surdos com e sem a presença de tradutores/intérpretes (TILS) e até mesmo professores interlocutores merece atenção.

2.3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história sobre os indivíduos surdos mostra que, desde a antiguidade essas pessoas eram consideradas como sujeitos não educáveis, primitivos com baixas condições intelectuais e menos qualificáveis que os ouvintes (ARANHA, 1995). A sociedade acreditava que as pessoas com deficiência estariam mais bem cuidadas se estivessem em um ambiente segregado (GOLDFELD, 1997).

Somente no início do século XVI surgem os primeiros procedimentos na tentativa de “educar” a pessoa surda. Essas tentativas para o estabelecimento de um “processo educacional” se concentravam na comunicação e no desenvolvimento da fala e da audição (oralismo), método criado por Samuel Heinecke em 1750 (SACKS 1990, SKLIAR, 1997).

A primeira escola de “surdos-mudos” que possuía comunicação por sinais foi fundada pelo francês abade Charles M. de L'Epée em 1770. Através dos seus estudos, organizaram-se os primeiros registros da comunicação por sinais entre surdos, denominado de método dos sinais (SKLIAR, 1997).

L'Epée defendia a educação por meio dos sinais apresentando argumentos para uma língua diferente da oral, elaborada e considerada eficiente na comunicação dos surdos (SKLIAR, 1997; COUTINHO, 2008; LACERDA, 1998).

Em 1817, o reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet (discípulo de Charles M. De L'Epée) funda a primeira escola Americana para surdos nos Estados Unidos. A partir de 1821 todas as escolas americanas começam a mover-se em direção a ASL (American Sign Language) e em 1864 é fundada a primeira Universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos (SKLIAR, 1997).

Neste período, embora houvesse essas duas iniciativas (oralismo e o método de sinais), o indivíduo surdo era tratado majoritariamente sob oralismo, no qual, valoriza-se o aprender a falar em detrimento da integração e socialização do surdo (SACKS, 1990). O Oralismo sugere que as intervenções clínicas poderiam corrigir o surdo ao uso da fala e, portanto, trata-se de um modelo que dá ênfase a concepção médica e clínica da surdez (PERLIN, 2002).

Foi em 1880 que no Congresso Internacional de Surdo Mudo realizado em Milão, que se reconhece o oralismo como o método mais adequado para a educação do surdo estabelecendo uma ruptura definitiva entre os métodos oral (oralismo) e de comunicação por sinais (gestualismo), neste congresso os surdos foram impedidos de participar. (SACKS, 1990; SKILIAR, 1997)

Após o Congresso em Milão o uso do oralismo permanece nos ambientes educacionais praticamente até 1960, quando um conjunto de acontecimentos proporcionou a mudança no sistema de educação da pessoa com deficiência (MENDES, 2006).

E em 1960 a publicação do trabalho “Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System” do Americano Willian C. Strokoe Jr é considerado um marco na educação dos surdos. Este trabalho mostra que a língua de sinais americana (ASL) possui as características das línguas orais, argumento antes utilizado pelos oralistas como um limitador para comunicação entre os surdos e os ouvintes. É através dessa publicação que se determinou uma ordem no qual, delimitaria os espaços em que as mãos se movem as configurações das mãos e o respectivo movimento (SKLIAR, 1997).

Muitos educadores nesse momento perceberam que oralismo, era visto com grande insatisfação, uma vez que se percebia uma séria dificuldade do desenvolvimento educacional dos surdos instruídos pelo oralismo (SACKS, 1990; BRITO, 1993).

No Brasil, aconteceu à mesma coisa e os surdos que utilizavam o método oralista apresentaram níveis elevados de fracasso e evasão escolar, não havendo assim evolução na aprendizagem desses sujeitos. Entretanto, os alunos surdos oriundos de vários centros urbanos, sinalizavam entre si, criando o momento propício para a constituição de uma língua de sinais brasileira.

Segundo Reily (2004), “A língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses”, mais especificamente, com a chegada do professor francês em 1855, Henest Huet, professor surdo, que, a convite de D. Pedro II, trouxe o “método combinado” criado por L’Epee, para trabalhar com surdos no Brasil.

Em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Brasil, sob a lei 939 de 26 de janeiro de 1857 e o Instituto dos Surdos-mudos, hoje Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Foi a partir deste instituto que surgiu da mistura da

língua de sinais francesa, trazida pelo professor Huet, com a língua de sinais brasileira antiga, a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS.

No século XX, em 1960, William Stocke (EUA) implanta a filosofia da comunicação total na qual defendia a utilização de todos os meios para facilitar a comunicação como mímica, pantomima, gestos, sinais, estimulações auditivas, adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual, língua de sinais, leitura labial, alfabeto manual e leitura escrita.

Em 1950 tem início a história da educação especial no Pará, ligadas as primeiras instituições particulares e públicas, destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva, mental ou visual.

Segundo Galvão & Oliveira (2001) existem dois grandes institutos como referência educacional “o instituto professor Astério de campos” foi criado em 1960, pela ação do governo. A escola atende as crianças desde a faixa precoce até a idade adulta. Nela, o método oralista é pouco utilizado, sendo a comunicação realizada através das libras (língua brasileira de sinais) como a primeira língua e a escrita como a segunda língua.

O instituto Felipe Smaldone – centro de áudio comunicação teve a origem de sua fundação em 1930, na Itália pelo padre Felipe Smaldone, tendo como mantenedora a congregação das irmãs do sagrado coração. No Brasil e na cidade de Belém (PA), congregação no ano de 1972, iniciando as suas atividades com os portadores de surdez em 25 de março de 1973, com vinte alunos, sendo treze em regime de internato, matriculados em turmas de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental.

Em 1961 a LDB 4024/61 incentivou as primeiras ações de integração da pessoa com deficiência no ensino regular, baseando-se em ações voltadas para a capacitação de recursos humanos, através de cursos realizados em outras unidades da federação.

Em 1972 aconteceu o 1º curso para formação de professores de 1º grau nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental;

Trata-se, portanto, de um tema desafiador. Reconhecemos que as transformações são complexas num cenário em que a escola precisa se modificar, de modo que se possa oferecer aos surdos uma Educação que contemple as necessidades desses sujeitos e de acordo com cada necessidade.

2.4. O ENSINO DE CIÊNCIAS

Nos últimos anos, os estudos sobre o ensino das ciências têm se preocupado com uma educação mais comprometida e contextualizada. Através de uma prática pedagógica social, vêm tentando aproximar a ciência das necessidades e demandas dos seus sujeitos. A produção científica tem sido discutida sobre outros olhares, como a abordagem com enfoque CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade. O enfoque CTS traz para o espaço da sala de aula a discussão crítica da ciência e da tecnologia com suas implicações sociais e políticas.

Desde que se iniciou, há mais de trinta anos, um dos principais campos de investigação e ação social do movimento CTS tem sido o educativo. Nesse campo de investigação, que comumente chamamos de “enfoque CTS no contexto educativo”, percebemos que ele traz a necessidade de renovação na estrutura curricular dos conteúdos, de forma a colocar ciência e tecnologia em novas concepções vinculadas ao contexto social (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p.74).

Para o ensino fundamental, segunda etapa da educação básica de caráter obrigatório e de maior concentração das matrículas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais têm seus objetivos gerais “concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão utilizando conhecimento de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1997). Com referência ao PCN, Krasilchik (2000) cita que “pela demanda de justiça social nos atuais parâmetros curriculares, muitas das temáticas vinculadas ao ensino de Ciências são hoje consideradas ‘temas transversais’: educação ambiental, saúde, educação sexual”. Porém, por tradição, a responsabilidade desses temas ainda recai nas disciplinas científicas, principalmente a Biologia (KRASILCHIK, 2000).

A democratização do acesso à escola pública a partir da década de 70, com a inclusão de um público representado por todos os segmentos sociais e com maioria oriunda das classes que até aquele momento não frequentavam a escola, trouxe como desafio para o ensino de ciências a mudança do formar cientistas, que direcionou e ainda é fortemente presente, para a meta de uma ciência para todos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

De acordo com Krasilchik (2000), se referindo aos conteúdos e temáticas contemplados nos currículos das disciplinas científicas para atender as diferentes concepções e ideias correntes sobre a Ciência, “a preocupação com a qualidade da ‘escola para todos’ incluiu um novo componente no vocabulário e nas preocupações

dos educadores, 'a alfabetização científica'". Chassot (2003) referindo-se a estudos próprios anteriores considera a "ciência como uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo natural". Ressalta a importância da alfabetização científica para a leitura, compreensão e transformação do mundo em que vivemos e por considerar a ciência uma linguagem cita: "é um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo" (CHASSOT, 2003). Se referindo ao ensino fundamental, Chassot (2003) enfatiza a preocupação com a alfabetização científica nesta etapa da educação básica. Se distinguindo de outros autores que englobam no termo alfabetização a ideia de letramento, Santos (2007) apresenta a alfabetização científica e o letramento científico como domínios diferentes da educação científica. Onde a alfabetização científica pode ser considerada o processo mais simples do domínio da linguagem científica. Já o letramento científico, além do domínio da linguagem, exige o da prática social.

Assim como se busca em processos de letramento da língua materna o uso social de sua linguagem, reivindicar processos de letramento científico é defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos, por meio da prática de leitura de textos científicos, que possibilitem a compreensão das relações ciência-tecnologia- sociedade e tomar decisões pessoais e coletivas (SANTOS, 2007, p.487).

Nessa concepção, a abordagem metodológica está em oposição ao ensino das ciências somente teórico, com ênfase na memorização, onde muitas vezes o livro didático é o principal condutor da prática pedagógica. Assim, os recursos ou suportes, são vistos como importantes fontes de estratégias para a prática social da ciência. Apoiado nos estudos sobre letramento na língua materna, Santos (2007) propõe uma prática pedagógica com o uso de diversos meios de divulgação científica.

Para isso, torna-se relevante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais, revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula. Além disso, visitas programadas a espaços não formais de educação, como museus de ciência, jardins zoológicos, jardins botânicos, planetários, centros de visita de instituições de pesquisa e parques de proteção ambiental e museus virtuais, entre outros, são importantes estratégias para inculcar valores de ciências na prática social (SANTOS, 2007, p.487).

Com referência à utilização do livro didático, Delizoicov, Angotti ; Pernambuco (2007) citam que "ainda é bastante consensual que o livro didático (LD), na maioria das salas de aula, continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor, embasando significativamente a prática docente". No entanto o professor não pode deter-se somente a esse recurso. Em favor da melhoria do ensino e

aprendizagem é necessária a presença de diversas fontes e espaços de divulgação científica e cultural, alternativos ao livro didático na educação escolar, com uso crítico e consciente dos docentes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

De acordo com Krasilchik (2000) “os alunos não serão adequadamente formados se não correlacionarem as disciplinas escolares com a atividade científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos”. Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2007) tratam como um dos desafios, prementes para o ensino de ciências, incorporar os conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia à prática docente, através da seleção dos conhecimentos de ciência e tecnologia relevantes para a formação cultural dos alunos.

Como os resultados do conhecimento científico e tecnológico permeiam a vida cotidiana sem precedentes, esse desafio vem sendo contínua e sistematicamente exposto nos últimos 20 anos, com respostas muito acanhadas de todo o sistema escolar, incluindo a graduação (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007,p.36).

Estudos relacionados ao ensino das ciências apontam a importância de se partir dos conhecimentos que os alunos trazem das diferentes experiências pessoais, que formam seus conceitos prévios, para o desenvolvimento dos conceitos científicos ou sistematizados.

Segundo Vygotsky (2008), que investigou o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, para eficiência do ensino se faz necessário compreender o desenvolvimento desses conceitos na mente das crianças.

De acordo com Carvalho (2006) as pesquisas em noções ou conceitos espontâneos, começaram a surgir a partir dos anos 70, e tiveram grande desenvolvimento na área do ensino de Biologia, se estendendo a partir dessa área para a área de ensino de Química e Física.

A descoberta de que os alunos trazem para as salas de aula noções já estruturadas, com toda uma lógica própria e coerente e um desenvolvimento de explicações causais que são fruto de seus intentos para dar sentido às atividades cotidianas, mas diferentes da estrutura conceitual e lógica usada na definição científica desses conceitos, abalou a didática tradicional, que tinha como pressuposto que o aluno era uma tábua rasa, ou seja, que não sabia nada sobre o que a escola pretendia ensinar (CARVALHO, 2006, p.5).

Carvalho (2006) destaca que “nenhuma mudança educativa formal tem possibilidades de sucesso, se não conseguir assegurar a participação ativa do professor, ou seja, se, da sua parte, não houver vontade deliberada de aceitação e aplicação dessas novas propostas de ensino”. As pesquisas em formação de professores indicam para os conceitos educacionais dos docentes, semelhanças com as pesquisas que mostram que os alunos chegam às salas de aula com

modelos conceituais espontâneos, que interferem no entendimento dos conceitos que o professor precisa ensinar (CARVALHO, 2006).

Segundo Carvalho (2006) muitos pesquisadores mostraram, “que os alunos/professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino devido ao tempo em que são alunos e ao tipo de aulas exclusivamente tradicionais que tiveram e ainda têm”.

A autora destaca a importância dos cursos de formação de professores serem “construtivistas” na sua condução, para que a partir das suas próprias concepções, os professores possam ampliar seus recursos e modificar suas ideias e atitudes de ensino (CARVALHO, 2006). Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2007) consideram os cursos de formação de professores, local privilegiado para o desafio de aproximar a pesquisa em ensino de ciências e o ensino de ciências.

Os cursos de formação de professores de Ciências constituem locus privilegiado para que essa disseminação se intensifique, à medida que, sistemática e criticamente, o novo conhecimento produzido pela área de ensino de ciências passe a permear as ações docentes e se torne objeto de estudo e discussão no currículo dos cursos. Com louváveis exceções, lamentavelmente, nem sequer na maioria dos cursos de formação inicial em licenciatura essas perspectivas, tanto dos novos materiais didáticos como dos resultados de pesquisa são consideradas. A formação de professores, na maioria dos cursos, ainda está mais próxima dos anos de 1970 do que de hoje (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p.41).

Delizoicov, Angotti; Pernambuco (2007) citam que se solicitarmos exemplos de manifestações e produções culturais, remotamente a ciência e a tecnologia aparecerão listadas junto com música, cinema, literatura ou outro. “Deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

Para Sousa e Silveira (2011), a formação do professor de ciências deveria apresentar conhecimentos sobre a Língua de Sinais Brasileira e a presença de um intérprete em sala de aula. Defendem a seguinte posição:

Por não possuírem formação que lhes habilitem trabalhar com deficientes auditivos, têm grandes dificuldades em lidar com a construção de conceitos científicos para esse grupo particular, o que, por sua vez, gera exclusão e distanciamento dos alunos surdos nas aulas desse conteúdo. (p. 38)

Os autores Barbosa e Batista (2011) investigam a criatividade como maneira de desenvolver a capacidade de aprendizagem da disciplina de Ciências, enfatizando que “a criatividade tem tido pouca atenção na prática educacional”. Assim, percebemos que nossa formação está voltada a questões didáticas da

praticidade das coisas e não do pensar, do fazer, do construir, de analisar, investigar. Percebemos que vários fatores foram expostos por diferentes autores, mas um fator deve ser respeitado diante do aspecto da formação dos professores: o fator tempo. Se na academia o professor não teve a preparação e nem participou de cursos de capacitação que orientassem para o ensino a surdos, fazê-lo de última hora não será salutar para o aluno surdo. De certo que, para o professor ter um aluno surdo em sala ao mesmo tempo em que estuda para aprimorar suas aulas, o professor estará aos poucos se desenvolvendo, porém o aluno sairá mais uma vez perdendo. Identificamos que dentro da Educação de Surdos existem impasses e um deles é o conhecimento da Língua de Sinais pelos professores. De maneira geral, o não conhecimento dessa língua acarreta em si um déficit na aprendizagem dos alunos, principalmente em salas onde há a tão almejada inclusão sem intérpretes, o que é contraditório para uma linha em que se intenta dar condições de inclusão social, psicológica e política a essa clientela. Segundo Lima (2013),

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. (p.37)

Normalmente quando ocorre de um aluno não compreender o assunto, o professor pede para que o intérprete faça o seu papel, tirando a dúvida, ensinando aquele conteúdo, mas essa não é a função do intérprete, que não necessariamente tem sua formação naquela disciplina. Destaca-se a disciplina de Ciências pela ideia da dinamicidade que a mesma traz em si própria e a gama de vocabulário necessário para sua compreensão. Para uma melhor compreensão pelos alunos a respeito dos conteúdos ministrados em sala de aula, percebe-se a necessidade de melhorias, no sentido de realizar mais experiências, ter mais vivacidade do conteúdo, ser mostrado através de recursos que possibilitem a aprendizagem. Assim, Lima (2013) discorre sobre a importância da dinamicidade do professor nas aulas,

Na prática de professores no momento da aplicação das aulas, os mesmos fazem uso da transmissão dos conteúdos sem contextualização, assim os conhecimentos ficam longe da realidade social do educando, contribuindo para o desinteresse quer pela aula como pela disciplina. (p. 04)

O autor retoma pensando na consequência que as aulas “sem problematização dos conteúdos abordados e as avaliações, também aplicadas em

um único formato, contribuem mais ainda na exclusão dos alunos com surdez do processo de ensino e aprendizagem”.

A maioria dos professores quando vão escrever as avaliações esquecem de seguir uma sequência que privilegie as maneiras de aprendizagem dos alunos, principalmente dos surdos que realizarão uma prova em segunda língua na modalidade escrita. Lima (2013), em sua pesquisa, menciona sua experiência: “no momento da realização das atividades e das avaliações internas, esse sujeito surdo ficava alheio àquele contexto, na maioria das vezes não participando da resolução.” Isso significa que a inclusão não estava ocorrendo, o sujeito surdo estava em sala de aula de corpo, de matrícula, porém não como um indivíduo aprendente, participativo, ativo nas questões sociais do grupo.

Além das dificuldades enfrentadas com relação à aprendizagem, o aluno surdo sofre com crenças a seu respeito oriundas da falta de informação da sociedade como um todo e, sobretudo, e infelizmente, pelo próprio professor que na sua formação não teve acesso a conhecimentos necessários para fazer a inclusão em sala de aula. Lima (2013) enfatiza questões de preconceitos enfrentados pelos surdos, que ocorrem principalmente devido às propostas educacionais e pela própria deficiência auditiva, destacando que “estes alunos podem vir a ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político cultural e ter consideráveis perdas no desenvolvimento da aprendizagem”.

É triste constatar que, por falta de conhecimento da equipe escolar, essas pessoas possam continuar sofrendo preconceito que venham a prejudicá-los em seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, quando deveriam ser bem tratados por todos. Na escola específica para surdos, esse tipo de reação dos demais escolares não ocorre, por estarem entre os seus pares e os profissionais ali atuantes reconhecem a diferença como uma maneira de viver.

Um dos fatores que mais preocupam os profissionais da área de educação de surdos com relação ao ensino de Ciências se remete à escassez de alguns sinais na área. Deste modo, autores como Lima (2013), Sousa e Silveira (2011), Feltrini (2009), Beltramin e Góis (2012), e Trevisan (2008), em suas pesquisas, mostram a preocupação e demonstram como tentaram sanar essa problemática no ensino de Biologia, Química e Física.

Diante disto, Lima (2013) explica que:

Durante as aulas foi observada uma série de fatores, alguns que tem dificultado a transmissão dos conteúdos pelo intérprete da língua de sinais. Podemos citar como exemplo a inexistência de muitos sinais em que o intérprete recorre a recursos visuais como as imagens contidas no livro didático ou mesmo ao uso de classificadores para facilitar o entendimento do conteúdo. (p.20)

Dessa forma compreendemos que o ensino desta ciência deve proporcionar aos alunos compreender os conceitos científicos construídos historicamente, por meio dos fenômenos naturais associados à teoria, conferindo significado a simbologia científica (OLIVEIRA; MELO; BENITE, 2010). Entendemos, portanto, que seja necessário proporcionar o ensino de ciências a todos os alunos sem exceções, a fim de formar um cidadão crítico e participativo na tomada de decisões frente à sociedade a qual está inserido (CHASSOT, 2003).

3. METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDOS E ABORDAGEM DA PESQUISA

Segundo Moreira e Caleffe (2006) a pesquisa pode ser classificada de várias maneiras, sendo os objetivos, uma das formas. Partindo do pressuposto de que o estudo exploratório auxilia na compreensão e busca de caminhos para a temática apresentada, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que além dos referenciais teóricos da política educacional inclusiva e de autores na educação de surdos, também teve como campo uma ESCOLA PÚBLICA em Ananindeua.

Uma pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE ; ANDRÉ, 1986, GODOY, 1995). Tem por objetivo a construção da realidade, não quantificada, mas analisada sobre os valores, significados e constructos profundos das relações (MINAYO, 2003). O pesquisador qualitativo busca agrupar as relações mais importantes de um conjunto de dados particulares.

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (...) O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

3.2. LOCAL DA PESQUISA

Para o estudo foi escolhido uma escola localizada no município de Ananindeua no bairro do PAAR, pertencentes à rede pública de ensino e que apresentam alunos surdos matriculados em turmas de ensino regular. A opção pela localidade se fez pela carência local em pesquisas contemplando a temática do estudo e por se tratar de região onde está localizada a comunidade em que eu nasci.

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte desta pesquisa, professores regentes das turmas de ensino de ciências do 6º ao 9º ano e do ensino médio 1º, 2º e 3º ano de biologia, que trabalham com alunos surdos em turmas regulares. Responderam o questionário dois professores de cada turno, sendo três professores trabalham com médio(1º, 2º e 3º ano) e três com o fundamental (6º ao 9º ano). Questionário (Apêndice A).

3.4. ASPECTOS ÉTICOS

Aos participantes foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido com uma breve explicação sobre o trabalho desenvolvido em cumprimento à exigência do curso de licenciatura em Biologia e os objetivos da pesquisa (Apêndice B)

3.5. COLETA DE DADOS: TÉCNICOS E INSTRUMENTOS.

Segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].(2001, p.67),

Com isso, será utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas para aferir as opiniões dos professores regente descritos no sujeito desta pesquisa. O questionário, segundo Gil (1999) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão basilares na construção do TCC.

Antes de expor as técnicas de confecção das perguntas faz-se citação de trecho em que Marconi; Lakatos (1999, p. 100) destacam que:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Antes de expor as técnicas de confecção das perguntas faz-se citação de trecho em que Marconi; Lakatos (1999) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo.

3.6. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Com posse dos dados obtidos na escola através dos questionários aplicados, seis professores de ciências e biologia, sendo dois de cada turno, partimos para a análise a luz de referenciais teóricos. Todos os professores são licenciados em Ciências Biológicas. Para não identificá-los os nomeei pela letra “P” de professor, então ficou P1, P2, P3, P4 e P5.

Quando questionados sobre surdez, obtive a seguinte resposta:

P1- É uma deficiência que se origina por um problema nos ossículos do ouvido interno

P2-É uma deficiência relacionada á dificuldade de ouvir ou não perceber qualquer tipo de som

P3 É uma deficiência auditiva que pode ser moderada ou profunda e na maioria dos casos de origem genética, também pode ser adquirida.

P4 É uma deficiência que pode ser de nascença ou acometido devido alguma doença, acidentes e etc..

P5 A surdez pode ser adquirida através de um trauma ou portador já nascer com deficiência

P6 Entendo que uma condição física que pode ser total ou parcial

Quase todos os professores (P1, P2, P3, P4 e P5), relatam que seria uma deficiência relacionada à capacidade de ouvir e P6 se refere se a uma condição física.

O termo deficiente auditivo ou deficiência auditiva são termos clínicos e estão diretamente ligados a denominação de perdas (leve, moderada, profunda) (SLOWSKI, 2000). Esta concepção leva a acreditar que o surdo precisa ter a surdez tratada e removida através de um tratamento clínico (SKLIAR, 1997).

Por outro lado, SKLIAR (1997, p.48) diz que:

A deficiência auditiva não inibe as competências comunicativas, lingüísticas e cognitivas; A competência lingüística é independente do canal oral auditivo; A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda, e, portanto papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo; A língua de sinais não impede, mas favorece a aprendizagem de uma segunda língua. (SKLIAR, 1997 p. 48)

Como vimos à surdez é tratada como uma deficiência pela maioria dos professores, e embora tenhamos muitos pesquisadores na área da surdez, o surdo “tem sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes” ora reconhecendo-os como grupo cultural” (FERNANDES, 2008).

Quando questionados sobre a forma de comunicação entre aluno surdo e o professor ciências e biologia, obtive a seguinte resposta:

A maioria dos professores (80%) comunicam-se de forma oral e 20% do restante através da comunicação total, sendo que nenhum utiliza a libras como forma de comunicação.

Segundo P1, P2, P3, P5 a forma de comunicação utilizada entre eles e seus alunos, é através do oralismo (oral/ fala), pois os mesmos não dominam a língua de sinais.

Para Goldfield, o oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isto significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Enquanto a maioria dos professores se comunica através do oralismo, apenas os 20% que são P4 e P5 comunicam-se de forma total, fazendo-se ser compreendido, pelo aluno surdo. Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Quando questionado sobre o modelo de alfabetização do seu aluno surdo, obtive a seguinte resposta:

Os professores (P1, P2, P5 e P6) relataram que não sabiam em qual modelo os seus alunos haviam sido educados, e que nunca pensaram nisso. E os

professores (P3 e P4) informaram que seus alunos haviam sido educados no modelo oralista.

Soares (2006) aponta que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita e letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa linha a criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, e a letrada, uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos, suportes, contextos e circunstâncias. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2006)

Quando questionado se o professor apresenta dificuldade para ensinar o aluno surdo, ele responde:

P1: "Sim, no caso, do aluno não conseguir fazer a leitura labial".

P2: "Sim, para quem não sabe libras é difícil à comunicação com esse aluno".

P3: "Não, fiz especialização em educação especial".

P4: "É relativo, tendo em vista que os alunos alfabetizados nem sempre a libras é coerente e os demais que não são alfabetizados dependem do AEE, que muitas vezes não dão suporte".

P5: "Nunca trabalhei com alunos surdos na educação infantil, porém no médio eu senti falta de interprete em libras".

P6: "Dificuldade porque eu fiz o curso, mas devido eu não usar a linguagem sempre não conseguir dominar libras, até porque eu não terminei o curso. E eu já tentei lecionar a aula e ao mesmo tempo passar a libras, mas não deu certo foi muito difícil e eu nunca mais usei, Nesse ano estou com dois alunos surdos, um, porém usa aparelho, ai eu oralizo pra ele, e ele se comunica coma aluna por libras".

Segundo Carvalho; Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre Surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno Surdo sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. O posicionamento de alguns professores se vê em um rumo contraditório ao que Carvalho; Barbosa (2008) refletem sobre o que é ideal em sala, pois muitas vezes não utilizam uma metodologia específica aplicada aos alunos Surdos. As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e

atividades escritas sobre temas abordados durante as classes que, em muitas vezes, no planejamento não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno Surdo. Fica evidente uma exclusão para o aluno Surdo, de fato esta metodologia não realiza uma inclusão linguística necessária. E, como consequência, resulta em grande dificuldade de comunicação por falta de uma Língua que os una.

(...) o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das ouvintes. (FELIPE, 1997, p. 41).

No entanto, é necessário reconhecer que ensinar envolve vários meios de comunicação. Há palavras faladas, escritas, representações visuais, modelos, animações, experimentação, incluindo outros sentidos além da audição, que possibilita interagir com o mundo exterior, entre outras possibilidades. E assim, há que se ter a consciência de que esses diferentes meios de comunicação poderão suprir a carência de simbologias em LIBRAS e ainda se apresenta como forma de se comunicar com a diversidade de alunos existentes em sala de aula. Outra dificuldade relatada foi o fato de não serem fluentes em LIBRAS. Esses trechos das falas dos professores participantes da pesquisa mostram o seu desconhecimento em relação a LIBRAS e o reconhecimento da importância de se conhecer a língua de sinais para amenizar a dificuldade do ensino para alunos surdos. Apesar de não terem deixado explícito, entende-se pelas falas que os professores acreditam que a língua de sinais facilita a inserção e as conquistas do surdo na sociedade. No entanto, é preciso saber que a língua de sinais não é um simples recurso facilitador de ensino, mas uma língua, que assim como o português, é completa e precisa ser constituída para ser usada, pois apenas conhecê-la não garante a inclusão nem social e nem escolar do sujeito surdo. Percebe-se com isso que a lacuna do processo de aprendizagem dos alunos surdos vai muito além do desconhecimento da LIBRAS e perpassa pela falta de compreensão da concepção de surdez, o desconhecimento do processo de alfabetização e a forma peculiar de como sujeito surdo compreende o mundo (LACERDA, 2006 ; 2007; SCHEMBERG et al. 2012).

Quando questionado se o aluno surdo apresenta dificuldades em seu processo de escolarização, obtive as seguintes respostas.

P1: Sim, na comunicação com os professores que ainda não dominam a libras.

P2: Sim, pelo fato de muitas vezes ele não saber libras é difícil a comunicação do professor.

P3: Sim, a dificuldade em todos os aspectos, principalmente em função na base.

P4: Sim, dependendo do ser, a socialização, o preconceito, estigmatização dentre os outros.

P5: sim, pois sem a presença de um interprete, fica sempre comprometido esse processo.

P6: sim, pois a aluna ela não consegue acompanhar os outros, ela não consegue transcrever do quadro, o menino faz leitura labial, mas a maior dificuldade na escolarização se dá pela falta de comunicação por libras.

Como vimos todos os professores, concordaram que o aluno surdo apresenta dificuldades no processo de escolarização, porém fica muito evidente em suas respostas que trata se de falta de capacitação por parte do professor para atender aluno surdo, principalmente quando tratado da comunicação.

Para Tacca (2007), no entanto, as dificuldades de aprendizagem parecem estar muito mais relacionadas a desarticulações nos processos de ensinar e aprender, nas relações estabelecidas que não permitem investigar os processos de aprender da criança, do que nas características orgânicas, geneticamente herdadas e localizadas nas crianças, ou mesmo em determinismos advindas de instâncias psicológicas inconscientes dos quais o sujeito torna se refém. Para os indivíduos que são diagnosticados com dificuldades de aprendizagem o Conselho Nacional de Educação indica o Ensino Especial.

Os professores (P1, P2, e P4) concordam com essa dificuldade de aprendizagem do aluno surdo, porém eles tratam da falta de domínio da libras por parte dos alunos surdos, como possível causa dessa dificuldade.

O surdo apresenta limitações nas interações sociais para aprendizagem, as quais tornam-se difíceis, não pela surdez, e sim, pela falta de língua comum entre locutor e interlocutor (GÓES, 2002).

O professor (P3) também concorda com a dificuldade de aprendizagem do aluno surdo, porém coloca que essa dificuldade vem da base desde as series iniciais e (P5) justifica essa dificuldade, pela falta de um interprete para acompanhar esse aluno em sala de aula.

Segundo Salles et al. (2004), as dificuldades de aprendizagem do surdo se dão, também, pela defasagem dos pré-requisitos (vocabulário amplo, experiência de mundo, facilidade de socialização e interação) necessários ao ingresso escolar, uma

vez que ocorre uma transferência das dificuldades da língua oral para a língua escrita, pois uma indiretamente depende da outra. Deve-se levar em consideração que, quando a criança surda chega à escola, ela apresenta grande restrição comunicativa, e, nesse momento, passará a se relacionar com diferentes pessoas, cultura, lugares, mundos, e poderá restringir-se à aquisição de novos conhecimentos e propícias interações. Assim, no conjunto de problemas enfrentados pelo surdo, enfrenta-se ainda a ausência de diferenciação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa oral e/ou escrita, já que eles concebem o sinal como um gesto da fala, a fala como a sonorização do sinal e a escrita o registro gráfico dos dois primeiros.

Feltrini (2009) alertou anteriormente sobre a escassa utilização de recursos visuais do ensino de Ciências pelos alunos com surdez:

O aluno surdo requer especial atenção no uso de recursos visuais a serem aplicados no seu processo ensino-aprendizagem. Encontra-se um número significativo de materiais didáticos voltados para a aprendizagem do português a surdos, como por exemplo, DVDs, CDs, literatura infantil, dicionários, softwares, jogos pedagógicos, etc. No entanto não há uma representatividade de recursos didáticos na área de ensino de Ciências. Em virtude desse cenário, existe um forte apelo da comunidade surda à produção de instrumentos didático-pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos adaptados à situação de não-oralidade em sala de aula.

Sabe-se que para ensinar Ciências é preciso ter domínio teórico e conceitual da matéria a ser ensinada (CASTRO; CARVALHO, 2001; CARVALHO; PÉREZ, 1998), além de compreensão das estratégias de ensino que melhor estejam adequadas às expectativas de aprendizagens dos alunos (GOMES, 2010; BRASIL, 2002; BRASIL, 1999).

Segundo Skliar (2006), as crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas dentro da língua oral; existe, de fato, um obstáculo fisiológico para que isso ocorra. Para eles a língua oral não é a primeira língua, embora seja a primeira, e inclusive a única, que lhes é oferecida.

Devido a uma série de fatores, os alunos surdos acabam sendo condicionados a superar a deficiência auditiva, forçando-os a serem “iguais” aos demais alunos, isso indubitavelmente leva-os ao fracasso escolar, pois não se respeita a diferença/ritmo de aprendizagem daqueles. Cremos, portanto, que devem ser desenvolvidas formas de se repensar o ensino das Ciências Biológicas para alunos com deficiência auditiva, de modo que haja interação e resultados positivos

na compreensão dos conteúdos, deixando o aluno surdo mais consciente do que foi transmitido.

Para Gomes e Basso (2014), quando se pensa em Educação Inclusiva para as Ciências Biológicas, deve-se repensar estratégias e práticas educativas que atendam a esses alunos; contudo, é plausível também fazer uso da prática reflexiva.

Durante vários anos, acreditou-se que a surdez era a grande responsável pelos fracassos escolares enfrentados pelos alunos surdos. Entretanto, atualmente, diversos autores (BOCKMILLER, 1981; CONRAD, 1979; COUTO, 1996; LASASSO, 1993; SACKS, 1989 apud DIAS, 2007), demonstram a partir de suas pesquisas que tal ocorrência deve ao fato, principalmente, da utilização de métodos tradicionais, os quais podem acarretar em dificuldades de compreensão por partes dos alunos e a utilização da Língua Portuguesa como principal meio de comunicação entre professores e alunos.

Quando perguntado aos professores se eles conhecem e sabem usar libras, obtive as seguintes respostas.

P1: Conheço, mas não sei usar.

P2: Conheço, mas não sei usar.

P3: Não, cheguei a fazer um curso durante quatro meses, não foi possível concluir.

P4: Sim, porém, cada caso é um caso, pois além das libras cada um traz sua individualidade.

P5: Conheço, contudo não sei usa- lá para me fazer entender.

P6: Conheço, mas não sei muita coisa, fiz o curso, mas não terminei e o pouco que eu sabia perdi com o tempo.

Analisando o teor das respostas nota-se que vão de contraposição com o previsto pela LDB (9.394/96) que em seu artigo 59º estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades específicas “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” (BRASIL, 1996).

Apesar das leis que asseguram o direito acima mencionado, na realidade o que é notório é que a inclusão não ocorre integralmente, pois, apesar do acesso, os direitos previstos nas resoluções não são garantidos na prática. A maioria das escolas e em maior escala professores, não estão preparados para lidar com alunos com necessidades educativas específicas. Os professores não são bilíngues, nem

todo aluno surdo conta com o apoio de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula e carecem de compreensão e/ou encaminhamentos direcionados a um potencial cognitivo, sócioafetivo, linguístico e cultural, pois inclusão.

[...] não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 28).

No entanto, exigir que um professor tenha domínio da LIBRAS para possibilitar a inclusão, entre tantas funções a ele atribuídas, parece-nos improcedente, pois esta é uma maestria que nem todos desenvolvem com triunfo e em tempo viável. E também o uso das duas modalidades de língua, oral e de sinal, simultaneamente pode gerar ambiguidade, pois suas estruturas sintáticas são diferentes e independentes uma da outra (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Mas ainda assim, não se retira a importância do conhecimento da LIBRAS pelos professores, pois esta se apresenta eficaz no sentido de buscar meios de explicar determinados conteúdos em síntese e com mais clareza e ainda possibilitar melhor interação com o aluno.

Botelho (2007) pontua que atualmente a LIBRAS é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e muitas vezes essa conjuntura leva a acreditar que o professor regente que tenha aluno surdo em suas aulas deverá ministrá-las em LIBRAS, o que tecnicamente não se justifica. E mais, para se tornar fluente em Língua de Sinais, ou qualquer outra língua, é preciso muito mais que um semestre tal qual os dos cursos de licenciatura.

Quando questionados se na escola outros membros da equipe escolar, conhecem e sabem usar libras, obtive as seguintes respostas.

P1: Sim, professores da disciplina.

P2: Sim, a professora de educação especial lotado na escola.

P3: sim, a escola apresenta um núcleo de apoio a todas as necessidades.

P4: Muitos conhecem, mas poucos sabem de fato usar, uns setes fizeram cursos, mas poucos sabem usar.

P5: Na educação fundamental, não, mas no médio têm uns três professores que conhecem, mas não dominam.

P6: Na sala do AEE, a professora Francisca que se comunica com eles.

Torna se evidente que apenas uma professora realmente conhece e sabe usar libras e essa professora trabalha exclusivamente com todos os alunos especiais da escola.

No entanto o Decreto 5626/05, regulamenta a Lei 10.435/02 1 e inclui a disciplina Libras em diversos cursos. O Artigo 3º desse decreto estabelece que, a disciplina deve ser inserida, obrigatoriamente, nos curso de formação de professores para exercício do magistério, seja em nível médio ou superior, bem como no curso de Fonoaudiologia das diversas instituições e sistemas de ensino, em âmbito Federal, Estadual e Municipal. O parágrafo segundo do Artigo 3º reforça que a Libras deve constituir-se como disciplina optativa nos demais cursos do Ensino Superior e na educação profissional. Entendemos que essa disciplina vem ao encontro das necessidades do aluno surdo bilíngue no ensino regular, pois, ainda que os professores não dominem fluentemente essa modalidade linguística, pelo menos terão conhecimentos mínimos a respeito da língua de sinais e das especificidades dos alunos surdos, favorecendo maior receptividade, quando estes alunos fizerem parte de suas salas de aula.

Segundo Schwartzman (apud SILVA, 2000), os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas.

Sabemos que é um grande desafio transformar a escola comum existente, porém, esta é a escola para todos e de todos. Temos, pois, que transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula. Portanto, o aluno surdo tem o direito de ser atendido pelo sistema regular de ensino. No entanto, este pode ser um processo lento, pois, a grande maioria dos professores da rede regular de ensino não está preparada para atender alunos com necessidades especiais.

Quando questionados sobre a importância da libras no processo de escolarização dos alunos surdos, obtive as seguintes respostas:

P1: Sim, porque facilita o processo de aprendizagem.

P2: Sim, porque é a forma de comunicação mais inteligível para eles, creio eu.

P3: Sim, eu acho que a libras deveria ser relida como conteúdo obrigatório.

P4: Sim, para que possa ocorrer a integração e a qualidade no ensino aprendizagem.

P5: sim, para inserir esse indivíduo ao convívio social para que ele sinta se igual e possa conviver sem preconceitos.

P6: Sim, com certeza é de extrema importância no processo de escolarização, ainda acho que deveria ser introduzida desde as séries iniciais para os demais alunos, como é feito na escola em que meu filho estuda no jardim I, com a introdução as vogais em libras.

A Libras, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.(Damásio. 2005, p.61).

Carvalho (2007) defende que a linguagem constitui um processo determinante para o desenvolvimento da cognição e da consciência, o sujeito surdo com certeza atravessa serias dificuldades em construir conhecimentos e perceber o mundo visto que os contextos sociais onde, geralmente estão inseridos (família/escola) usam uma língua falada, este fato faz com que os surdos, em sua grande maioria sintam-se estrangeiros em seu próprio país. Assim a Libras mostra-se uma ferramenta decisiva na elaboração das formações discursivas dos surdos, pois possibilita a estes um maior entendimento sobre a realidade e ajuda na constituição da identidade desses sujeitos.

Para Skliar (1997 p,69) se considerarmos, conforme Vigotsky nos mostra, que os sujeitos ao interagirem, através da linguagem, internalizam ou se apropriam de conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais perceberemos o quanto este instrumento linguístico é importante para os surdos. E no curso destas ações mediadas pelo outro e pelos signos, nas relações sociais, que vão sendo constituídas as funções psicológicas e a formação da pessoa.

Quando questionado sobre a presença de interprete de libras na escola, obtive as seguintes repostas:

P1: Sim, as professoras de educação especial.

P2: Não

P3: Sim, as professoras de apoio na educação especial.

P4: A professora Francisca, que atende aos alunos especiais.

P5: Não

P6: Interprete não, só temos a professora Francisca que trabalha com todos os alunos especiais.

A escola estudada ainda não possui profissionais fluentes em Língua de Sinais (Intérprete- ouvinte e Instrutor- Surdo), com exceção da professora da Sala de Recursos/AEE (Atendimento Educacional Especializado), que atende os alunos Surdos em seu contra- turno.

A profissão de intérprete de libras é amparada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, partindo desse pressuposto, pode ser considerada uma conquista e um marco muito importante para a comunidade surda que, ao longo da

história tem lutado para ter seus direitos reconhecidos. É preciso que, assim como as escolas, as empresas possuam uma estrutura para receber as pessoas com necessidades especiais. Para tentar solucionar este problema, foi sancionada a Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, que fala de mecanismo de cotas de deficientes que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência ou beneficiários reabilitados, entre 2 a 5% junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários (FENEIS).

Por fim, a postura do intérprete de libras precisa ser diferenciada para atender às necessidades do aluno surdo. O intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível. Ainda que seja exaustivo, deve respeitar o ritmo do aluno e auxiliar o professor regente com informações e direcionamentos de como poderá realizar adaptações metodológicas. É uma atividade que exige concentração, empenho e dedicação. O intérprete deverá estabelecer esse vínculo entre o contexto em que o aluno está inserido e a libras, proporcionando sempre que possível à socialização do aluno. Segundo Sá (2009,) “O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda.” É preciso que o intérprete tenha a formação adequada e que busque constantemente praticar a libras.

Quando questionados sobre qual relação identificada entre a LIBRAS e a política de inclusão, obtive as seguintes respostas:

P1: Facilita a socialização do aluno.

P2: Por meio da Libras o aluno surdo se socializa melhor com o professor e melhora o processo de ensino aprendizagem.

P3: A libras é fundamental na inclusão de surdos como um direito de todos e do processo de inclusão educacional e processo coletivo da comunidade escolar, reforça a necessidade de construção de escolas inclusivas que contem com o apoio inclusivo.

P4: Que no meio das políticas públicas educacionais são perfeitas, porém na prática a divergência é quase total, sendo que deveria haver um processo mais gradativo, da inclusão as libras em todas as séries.

P5: A libras veio para fazer esses indivíduos sentirem-se pessoas normais e dignas do convívio social. Quanto à política da inserção é fundamental ter profissionais qualificados para receber e trabalhar com essa comunidade, pois só assim tiramos e trazemos muito desses indivíduos que vivem a margem da sociedade, sendo discriminados e muitas vezes rejeitados pela própria família, para viver como cidadão comum com direitos e deveres respeitados.

P6: para que ocorra essa inclusão a libras deveria ser introduzida na grade curricular, para que além dos professores, os outros alunos também pudesse se familiarizar com outros amigos surdos.

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo, preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002).

Nesse sentido, considerando a LIBRAS um processo inclusão e uma estratégia educativa que exige formas de ação muito seria, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismo específicos de comunicação entre professor e aluno, o domínio da Língua Brasileira de Sinais se faz essencial para que uma pessoa ouvinte possa comunicar-se com uma pessoa surda ou, para que o professor possa se comunicar com seu aluno-surdo, pois, o processo de ensino deve ser antes de mais nada, uma representação do que acontece na vida social do sujeito surdo, com ênfase sobretudo, no uso de uma língua que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida pois, se a escola e seus profissionais não tiverem um preparo adequado para reelaborar o conhecimento com o aluno surdo, o saber deixará muito a desejar nos dois sentidos, tanto para aquele que tenta ensinar quanto aquele que “tenta” aprender.

Por isso Goldfeald (2003) reafirma a importância da linguagem, do uso desta (a linguagem dos surdos tem como expoente a libras) Para o citado autor o sujeito social tem que estar interagindo, em primeiro plano culturalmente e em segundo linguisticamente, e assim não for o sujeito surdo continuara vivendo cercado de privações por falta exclusiva da troca de comunicação, ora causada por imposição ao ensino oralista, ora por falta do domínio de uma linguagem gestual-visual como Libras.(p,23)

Quando questionado como você trabalha ciências com o aluno o surdo?

Obtive as seguintes respostas:

P1: Trabalho igual aos outros alunos, não tenho como fazer dois tipos de aula.

P2: É a mesma aula pra todos, às vezes tento olhar mais fixo e falar lento com o aluno.

P3: Procuro falar bem próximo do aluno e de frente para ele, para que o mesmo tente fazer algum tipo leitura labial.

P4: nem havia pensado em fazer algo diferenciado para esse aluno..

P5: A aula é a mesma para todos os alunos, mas quando vejo que o aluno tem dificuldade procuro o AEE.

P6: Procuo falar bem próximo do aluno e de frente para ele, para que o mesmo tente fazer algum tipo leitura labial, quando identifico que aluno não sabe fazer a leitura marco o assunto no livro e tento mostrar imagens.

O ensino expositivo se for conduzido na forma tradicional também pode apresentar-se prejudicial ao aluno surdo. Se o professor não adequar a sua fala, não permitirá ao aluno a leitura labial, porque muitas vezes o professor vira-se para o quadro para escrever, ficando de costas para o aluno e falando ao mesmo tempo (CRUZ e DIAS, 2009).

O professor deve ser consciente da velocidade na sua fala e ir mais vagorosamente se o aluno surdo parecer confuso devendo repetir mais que uma vez a mesma informação (SMITH, 2008).

Outra possibilidade apontada é fornecer “material impresso listando pontos importantes quando houver filmes, figuras etc” (SMITH, 2008, p 315).

E o que você acha do intérprete de LIBRAS em sala de aula?

P1: Muito bom e facilitaria o aprendizado.

P2: Excelente, mais acho isso impossível.

P3: Maravilhoso desde que o aluno soubesse libras.

P4: O interprete de libras na sala de aula não existe em escola pública

P5: É necessário esse profissional para colaborar com o ensino.

P6: O interprete de libras é extremamente fundamental na sala de aula.

Todos os professores foram unânimes quanto à colaboração do interprete para o ensino de ciências. Exceto um professor (P4) afirma que não existe esse serviço em escola pública e apresenta de forma pessimista a presença do interprete,

A postura do intérprete de libras é vista como diferenciada para atender às necessidades do aluno surdo. O intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível. Ainda que seja exaustivo, deve respeitar o ritmo do aluno e auxiliar o professor regente com informações e direcionamentos de como poderá realizar adaptações metodológicas. É uma atividade que exige concentração, empenho e dedicação. O intérprete deverá estabelecer esse vínculo entre o contexto em que o aluno está inserido e a libras, proporcionando sempre que possível à socialização do aluno. Segundo Sá (2009,) “O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda.”

É preciso que o intérprete tenha a formação adequada e que busque constantemente praticar a libras.

3.7. Elaboração do produto final

É unânime entre os investigados que a comunicação entre o aluno-professor facilita o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, no caso dos surdos, esse fator prejudica o processo, os professores deveriam buscar formação em LIBRAS e os próprios professores se assumem como não dominadores de LIBRAS, mesmo enfatizando que a falta de comunicação entre eles e o aluno é um empecilho para a aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa verificou-se que as práticas preliminares didáticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino de Ciências Biológicas para o aprendizado dos estudantes surdos foram identificadas como sendo alguns recursos simples de materiais didáticos como uso de data show, quadro magnético, pincel e as abordagens dos conteúdos científicos auxiliadas pelas pedagogas do AEE, ou exemplificados, com o cotidiano e o meio em que o estudante surdo vive e se expressa. Com base no referencial teórico, analisamos que estes procedimentos utilizados facilitam a compreensão do conteúdo de Biologia pelo estudante surdo como também agrega conhecimento para o estudante ouvinte. Contudo, a Ciência trabalha com terminologias não usuais ao vocabulário diário dos estudantes, o que pode parecer que se afasta da realidade em que eles vivem, mas que com estes métodos, a aproximação das vivências, faz com que os estudantes percebam que a Ciência, a Biologia e a Pesquisa estão mais integradas à rotina destes. Com todas essas informações provenientes diretamente do ambiente escolar, aonde acontece o processo de inclusão, o estudante surdo consegue ousar, pois ele deve ter plena consciência de que é capaz de realizar as mesmas compreensões que o estudante ouvinte faz sendo também estimulado pela comunidade escolar.

O papel do intérprete é fundamental neste processo de inclusão, pois o aluno surdo, que apresenta acompanhamento sistemático da intérprete de libras, apresenta maior facilidade em entender os conceitos biológicos e possui um melhor aproveitamento da disciplina que os demais alunos surdos pela falta de domínio dos conceitos iniciais de ciências, que deveriam ter sido assimilados no ensino fundamental. No entanto após estudos feitos na escola em Ananindeua foi constatado que a escola não apresenta intérprete, porém os professores de ciências recorrem às pedagogas do AEE para os auxiliarem nas aulas.

Quanto à formação dos professores visando o cumprimento do Decreto. Uma formação adequada em que o professor das licenciaturas devem conhecer como trabalhar com os alunos surdos estabelecendo o mínimo de comunicação possível através da LIBRAS, o decreto não aponta a necessidade do professor de Ciências e Biologia ser fluente em LIBRAS, mas é necessário que ele conheça as necessidades desses alunos. Desse modo, se não houver uma formação no sentido de conhecer e reconhecer os alunos surdos como sujeitos na escola comum, não haverá condições de atuar de maneira ética com essas pessoas, é proeminente e da ordem do dia que

os sujeitos envolvidos faça cumprir a legislação em vigor sem que ela seja imutável, pois a sociedade se transforma e as leis devem atender os interesses da sociedade.

A intenção refletida nessa pesquisa é demonstrar a necessidade de eliminar barreiras, romper com paradigmas conservadores que marginalizam, oprimem e excluem, lutar para sepultar esse modelo defasado de educação que está arcaica na estrutura de ensino e buscar então, uma educação libertadora, humanizante sob a perspectiva da diversidade, observando questões éticas frente à pluralidade das diferenças a fim de formar a personalidade dos alunos.

Sendo assim, resultados obtidos reforçam a necessidade de mais trabalhos voltados para este tema, a fim de que o ensino regular de Ciências e Biologia, em turmas com aluno surdo, possa se desenvolver de maneira satisfatória para esses alunos.

De acordo com Krasilchik (2004), se a Biologia será uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependerá do que for ensinado e de como isso será feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. [visitado em 23 de novembro de 2009]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [visitado em 19 de maio de 2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [visitado em 23 de novembro de 2009]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

CARVALHO, A. M. P. Critérios Estruturantes para o Ensino das Ciências. in Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.)

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.[online]. p. 89-100. Jan/Fev/Mar/Abr 2003 [visitado em 18 de maio de 2010] Disponível em <http://www.botanicaonline.com.br/geral/arquivos/artigo2.pdf>

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In GLAT, R. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.97-115. 2007.

DIAS, V. N. C. da F. A investigação da educação de surdos no contexto do ensino de ciências. Minas Gerais, 2007. 35f. Monografia -Trabalho de Conclusão de Curso em Especialista em Ensino de Ciências por Investigação - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. [visitado em 19 de maio de 2010]. Disponível em <http://www.cecimig.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2007/11/monografia-vania.pdf>

DOZIART, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. Informativo Técnico Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, n 28, p. 16-27, jul/dez. 2007.

FELTRINI, G. M. Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação de Surdos. Brasília,

2009. 221f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília. Brasília, 2009. [Visitado em 25 de fevereiro de 2011.] Disponível em http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/2009/trabalhos/dissertacao_gisele_m_feltrini.pdf
- FRANCO, M. Educação superior bilíngüe para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da Liberdade: Primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação Especial. v.15, n.1, p.15-30, jan./abr. 2009. [visitado em 15 de outubro de 2009]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura). 41ª reimpressão p. 42-43.
- GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GLAT, R.;PLETSCH, M. D. Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. Revista Benjamim Constant. Ano 10, n. 29, p. 3-8. 2004. Disponível em <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=409>
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU, 1987.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.
- LODI, A. C. B.; A formação do tradutor-intérprete de LIBRAS - Língua portuguesa e a sua atuação na educação de surdos. In Anais do Congresso INES: Múltiplos Atores e Saberes na Educação Brasileira. Rio de Janeiro, p. 26-34. 2009.
- LORENZINI, N. M. P. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental. Florianópolis, 2004. 156f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. [visitado em 16 de outubro de 2009] Disponível em <<http://www.ppgec.ufsc.br/dis/08/Dissert.pdf>>
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E. ; PIETRO R. G.; ARANTES V. M. (org.) Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 15-29. 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (org.), DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. Metodologia da Pesquisa para professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Mr. Holland - Adorável Professor. Direção

- Stephen Herek. Distribuição: Hollywood Pictures. 1995. DVD. Aprox.143 Min. Legenda: Português e Inglês.
- NETO J. M. ; FRACALANZA H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. Ciências & Educação. v.9, n.2, p. 147-157, 2003.
- PEDREIRA, S. Discutindo as práticas pedagógicas de uma escola inclusiva de surdos na perspectiva intercultural. p. 49-71. In A diferença que desafia a escola. Marcelo Andrade (org.), Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- PINHEIRO, M. A. N.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, A. W. Ciência, tecnologia e sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio Ciência & Educação. [online] V. 13, n 1, p.71-84, 2007. [visitado em 20 de maio de 2010]<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>
- QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, n 30, p. 12-17, jul/dez. 2008
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista. Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.
- ROCHA, S. O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol.1, 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SACKS, O. W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SALLES, H. M. M. L. A.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. v.1 Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- SANTOS W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n.36, p. 474- 488, set/dez 2007.
- SILVA, A.C.; NEMBRI, A. G. Ouvindo o Silêncio: Surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SKLIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [on line] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

- VYGOTSKY, L. S. Linguagem e Pensamento. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ALBRES, A.N. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.
- ALARCÃO, I.; Escola reflexiva e nova racionalidade, Artimet editora, Porto Alegre- RS, 2001
- AMARAL, I. A. do. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 210 - 232.
- ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 63-70. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.
- AZEVEDO, H. L.; MONTEIRO JUNIOR, F. N.; SANTOS, T. P.; CARLOS, J. G.; BAZZO, W. et al. Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade). Cadernos de Ibero-América. Madri: OEI (Organização dos estados ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura), 2003.
- BEYER Hugo Otto Revista Educação, A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação, n. 22, Rio Grande do Sul – RS, 2003
- BRITO, L.F. Integração e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993
- BRITO, L. F., Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- CACHAPUZ, A., PRAIA, J., JORGE, M. Perspectivas de Ensino. In: Formação de Professores de Ciências, nº1, A. Cachapuz (Org.), Centro de Estudos de Educação em Ciência. Porto, 2001.
- CARDOSO, M. C. de F. (1992). Integração educacional e comunitária. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(1), 89-99.
- CARVALHO, A. M. P., A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 57-67, jul./dez. 2002
- CARVALHO, R. E. Panorama internacional da integração: enfoque nacional. Revista Integração, 5(11), 9-13, 1994

- CARVALHO, W. L. P. Cultura científica e cultura humanística. Tese (Livre Docência) –Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2005.
- CHASSOT, A., Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social, Revista Brasileira de Educação, Abr. Nº 22, 2003
- CASTRO, A, D, CARVALHO, A M,P,C; Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média, Editora Pioneira Thomson Learning, São Paulo, Vários autores, 2001.
- COSTA, J., P., BARBOSA C., A educação do Surdo ontem e Hoje posição sujeito identidade, Ed. Mercado da Letras , São Paulo – SP, 2010.
- CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.
- FIDALGO, S. S., A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática social, São Paulo – Tese de Doutorado p. 341, 2006.
- FREIRE, P; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, B.. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.98, p. 85-90, ago. 1996
- GESSER, A: LIBRAS que Língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Editora parábola, São Paulo, 2010
- GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998
- GÓES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOMES, N., L.,. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em <http://www.mulheresnegras.org> acesso em 12/12/2011
- GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995
- JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

- JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. (Org.). Necessidades educativas especiais: Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- LACERDA, C B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46 ISSN 0101-3262. Access at: SciELO Brasil.
- LACERDA, C.B.F. de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LACERDA, C.B.F.,. Tradutores e Interpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Cadernos de Educação, ano XX, nº 50, p. 133-150, maio/agosto, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. Ed. Cortez (Coleção Magistério), São Paulo: 1994
- LIPSKY, D.; GARTNER, A.. Inclusion and school reform: transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. In MENDES, E. G.,. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33 ISSN 1413- 2478
- LORENZINI N. M. P., Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental,. Dissertação de mestrado, Florianópolis, 2004
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, SENAC.1997
- MAZZOTTA , M.J.S. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: história e políticas públicas - 5.ed.– São Paulo: Cortez, 2005
- MENDES, E. G.,. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33 ISSN 1413-2478
- MINAYO, M.C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Brasília – DF, 1999.

- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. V1, N.2, 1994.
- PEREIRA, O.S., Educação Integrada: somos todos responsáveis, Revista Integração, p.16-17, 1990
- PERLIM, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005, p. 73-82.
- POZO, J. I.. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002
- RAZUCKI, R., TACCA, V. C. M., TUNES, E., A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização, Revista Linguagens, Educação e Sociedade -Teresina, Ano 12, n. 16, p. 09 - 18, jan./jun. 2007
- SACKS, O Vendo vozes uma jornada pelo mundo dos surdos, Rio de Janeiro, Imago, 1990.
- SANCHES, I, TEODORO A., Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83
- SANTOS, R., V., Abordagens do ensino aprendizagem, Revista Integração, jan/fev/mar, 2005 ano XI, n.40 p., 19-31.
- SILVA, E., L.; MENEZES, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SKLIAR, C; Educação e exclusão: Abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SLOMSKI, V. G. Educação de surdos: fundamentos para uma proposta com bilingüismo. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000
- SMOLKA, A.L.B & GÓES, M.C.R. de (orgs). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1993
- SOUZA, R. M., O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e Educação, Temática Digital linguagem - ETD, Campinas, v.8, n. esp., p.154-170, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592.
- SOUZA, R. M., SILVESTRE, N., Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos Valeria Amorim Arantes, Organizadora Sumus editorial 2 edição São Paulo, 2007
- BUSCAGLIA, L. Os Deficientes e seus pais - um desafio ao aconselhamento. São Paulo: Editora Record, 2006.

- CAMPELLO, A. R. "Pedagogia visual/Sinal na Educação de Surdos". In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p. 100-131.
- CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança surda do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe: Língua Brasileira de Sinais. Volume II. 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008, p. 1479-1490.
- CICCONI, M. Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- DAMÁZIO, M. F. M. Deficiência Auditiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.
- FELTRINI, G. M. Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação de Surdos. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio. M. C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: Fernandes, E. (org.) Porto Alegre: Mediação, 2005.
- Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In FERNANDES, E. (Org.) Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2010
- GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997
- JANNUZZI, G. S. M. A. Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000, p. 60-79.

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 FACULDADE DE BIOLÓGIA



QUESTIONÁRIO

- 1-O que você sabe sobre surdez?
- 2- Qual a forma de comunicação na relação professor e aluno surdo?
 Oral/fala () libras () comunicação total ().
- 3-Você sabe em qual modelo o aluno surdo foi alfabetizado?
 Oralismo () comunicação total () bilinguismo () não foi Educado em
 nenhuma abordagem específica (.. .) Não sei ()
- 4-Você sente dificuldades para ensinar o aluno surdo? Se sim, quais?
- 5-O aluno surdo apresenta dificuldades em seu processo de escolarização? Se sim,
 quais?
- 6-Você conhece e sabe e usar a libras?
- 7- Algum outro membro da equipe escolar conhece e sabe usar a libras? Se sim,
 qual?
- 8-Você acha que a libras e importante no processo de escolarização do surdo? Por
 quê?
- 9-A escola tem algum interprete de libras?
- 10-Qual a relação que você identifica entre a LIBRAS e a política da inclusão?
- 11-Como você trabalha ciências com o aluno surdo?
- 12-O que você acha do intérprete de LIBRAS em sala de aula?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 INSTITUTO CIÊNCIA BIOLÓGICA
 TESE DE CONCLUSÃO DE CURSO
 Ensino de ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa “Ensino de Ciências e Biologia para Alunos Surdos na Escola Professora Regina Coeli Souza”. Você foi selecionado para responder a um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo visa à obtenção de dados sobre metodologias, recursos ou suportes, entre outros no ensino de ciências nas turmas de ensino fundamental e médio. Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o aprimoramento do ensino de ciências junto aos alunos surdos. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Jakeline Rodrigues Miranda

Instituição:

Nome do pesquisador:

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar _____

Sujeito da pesquisa

Data / /

 (assinatura do participante)