



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ALINE NUNES SANTOS

**RELAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS COM OS
CONHECIMENTOS ESCOLARES: PERCURSOS E PERCALÇOS NO
APRENDIZADO DA QUÍMICA**

São Cristóvão/SE

2017

ALINE NUNES SANTOS

**RELAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS COM OS
CONHECIMENTOS ESCOLARES: PERCURSOS E PERCALÇOS NO
APRENDIZADO DA QUÍMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento obrigatório dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo, didáticas e métodos de ensino das ciências naturais e matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes

São Cristóvão/SE

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237r Santos, Aline Nunes
Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares:
percursos e percalços no aprendizado da química / Aline Nunes
Santos; orientador Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, 2017.
100 f.

Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) –
Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Ciência. 2. Química – Estudo e ensino. 3. Estudantes surdos
– Conhecimentos e aprendizagem. I. Lopes, Edinéia Tavares,
orient. II. Título.

CDU: 5:54-056.263



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECIMA



RELAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS COM OS CONHECIMENTOS
ESCOLARES: PERCURSOS E PERCALÇOS NO APRENDIZADO DA
QUÍMICA

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
31 DE MARÇO DE 2017

Edineia Tavares Lopes

PROFA. DRA. EDINEIA TAVARES LOPES

Tânia Maria Lima Beraldo

PROFA. DRA. TÂNIA MARIA LIMA BERALDO

Veleida Anahi da Silva

PROFA. DRA. VELEIDA ANAHI DA SILVA

AGRADECIMENTOS

A vida é mesmo uma caixa de surpresas: a cada tropeço um recomeço; a cada passo um aprendizado; a cada sonho uma esperança e a cada conquista uma vitória.

A conclusão deste mestrado me trouxe muitas experiências. Além de conhecimentos adquiridos, ele me proporcionou uma LIÇÃO DE VIDA. Chegar até aqui não foi nada fácil. O caminho foi longo, difícil e até faltaram-me forças, mas escolhi tentar, dar um passo adiante e não perder o futuro de vista, pois como diz Padre Fábio de Melo: “A viagem começa no momento em que decidimos ir”.

E nada é mais gratificante do que agradecer. Retribuir, mesmo que com simples palavras, a todos aqueles que vibraram comigo por esse momento.

Gratidão, acima de tudo, a Deus por mais uma conquista. Pela proteção divina, por estar sempre presente em minha vida e por mostrar que sou forte nos momentos de fraqueza.

Agradeço aos meus pais, Nunes e Salatiel, por me trazerem ao mundo, me educarem e ensinarem por qual caminho que devo seguir. Obrigada pelos conselhos e por tudo o que sou. Ao meu irmão, Abnael, meu braço direito, sou eternamente grata pelas palavras de conforto e por sempre acreditar que posso ir muito além de onde estou. Não sei o que seria de mim sem você!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Edineia Tavares, minha eterna gratidão pelos ensinamentos, confiança e contribuições ao meu desenvolvimento profissional desde a graduação e por ter encarado junto comigo a proposta dessa pesquisa. Foi um grande desafio, mas valeu a pena!

À Camila Lima, eterna amiga que a UFS me presenteou, eu agradeço imensamente pela amizade verdadeira, pelos conselhos e companheirismo quando mais precisei. As dificuldades vivenciadas durante a vida acadêmica nos levaram a acreditar que a cada tropeço precisamos erguer a cabeça e nos levantar. Juntas nos fortalecemos!

Às “Gatas do Agreste”, Agnes, Yasmin, Assicleide e Amanda, sou grata pelo apoio e pelas experiências compartilhadas no âmbito do grupo de estudo ao longo dos anos. Agradeço à Nirly pela força e parceria nos momentos de desespero. Passamos por muitas coisas, porém a vontade de vencer é maior.

Agradeço também às professoras Tânia Maria e Veleida Anahi, membros da Banca de Qualificação e Defesa, além da professora Maria José presente na defesa, pelas valiosas contribuições e sugestões oferecidas para o desenvolvimento desse projeto.

Aos sujeitos da pesquisa, meu muitíssimo obrigada pela atenção e disponibilidade em contribuir pelas informações solicitadas. Sem vocês essa pesquisa não seria realizada.

Aos familiares, aqueles que acreditaram em mim, sou grata pelo incentivo e torcida por cada conquista alcançada.

Agradeço as energias positivas depositadas pelos colegas de trabalho do Colégio Estadual Professora Helena Britto.

É preciso viver e ter a chance de acreditar que a cada dia podemos mais do que imaginamos. É preciso sonhar, pois como diz Augusto Cury “[...] se você tiver grandes sonhos... seus erros produzirão crescimento, seus desafios produzirão oportunidades, seus medos produzirão coragem”. NUNCA DESISTA DE SONHAR ANTES DE TENTAR!

“Eu posso ir muito além de onde estou
Vou nas asas do Senhor
O Teu amor é o que me conduz
Posso voar e subir sem me cansar
Ir pra frente sem me fatigar
Vou com asas, como águia
Pois confio no Senhor!”

(Celina Borges)

RESUMO

A presente investigação é fruto dos questionamentos e inquietações que surgiram no final do ano letivo de 2015, provenientes das primeiras experiências profissionais como professora de Química, em um colégio da rede pública do sertão baiano. A instituição era frequentada por duas alunas e um aluno surdos que, após a reprovação no referido ano, encontravam-se em situação de abandono escolar já no ano subsequente. Isso posto, este trabalho tem como objetivo compreender a relação estabelecida com a escola e os conhecimentos científicos escolares, especificamente os de química, por um casal de irmãos surdos, em situação de fracasso escolar. Nele se utilizaram estudos sobre educação de surdos, propostos por Sá, Skliar e Perlin, como referencial teórico. Para a compreensão da relação estabelecida por ele, lançou-se mão da noção da relação com o saber de Charlot, e a trajetória metodológica se fundamenta em pesquisa qualitativa, baseada em Bogdan e Biklen, tendo como sujeitos da pesquisa os irmãos surdos, seus pais, o professor de Química, uma irmã e três de seus colegas de classe. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista, que permitiu concluir que a relação mantida pelos estudantes com a escola se deu a partir da perspectiva da aprendizagem (da leitura e da escrita) como meio de comunicação com as pessoas ouvintes; e, para esses alunos, ir à escola está vinculado aos aspectos de socialização. Por sua vez, a relação com os conhecimentos científicos escolares, sobretudo no Ensino Médio, em que sua abstração e a linguagem se tornam mais complexas, e o desconhecimento de Libras por esses estudantes e seus professores levaram-nos a uma situação de fracasso escolar. Dessa forma, a relação com o mundo da Química apresenta elementos da situação identificada, mesmo que o professor tenha procurado estratégias para minimizar tal fracasso.

Palavras-chave: Alunos surdos, Inclusão, Relação com o saber, Ensino de Química.

ABSTRACT

This research is the result of the questions and concerns that emerged at the end of the school year of 2015, from the first professional experiences as a professor of Chemistry at a public school in the backlands of Bahia. The institution was attended by two deaf female students and a male one who, after the disapproval in that year, were in situation of school abandonment in the following year. This paper aims to understand the relationship established with the school and scientific scholarly knowledge, specifically Chemistry, by a couple of deaf brothers, in a situation of school failure. In it, studies on the education of the deaf, proposed by Sá, Skliar and Perlin, were used as theoretical reference. In order to understand of the relation established by it, the notion of the relation with the knowing in Charlot was used, and the methodological trajectory is based on qualitative research, based on Bogdan and Biklen, having as subject of the research the deaf brothers, their parents, the teacher of the discipline, a sister and three of their classmates. Data collection was carried out through an interview, which allowed us to conclude that the relationship maintained by students with the school was based on the perspective of learning (reading and writing) as a mean of communication with hearing people; and for these students, going to school is linked to aspects of socialization. In turn, the relationship with scientific scholarly knowledge, especially in High School, in which their abstraction and language become more complex, and the ignorance of Libras by these students and their teachers have led them to a situation of school failure. Thus, the relationship with the world of Chemistry presents elements of the identified situation, even if the teacher has sought strategies to minimize such failure.

Keywords: Deaf students, Inclusion, Relationship with knowledge, Teaching of Chemistry.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Publicações disponíveis na BDTD (2016) e CAPES (2016) durante um percurso entre 2000 à 2015	14
Quadro 02: Agrupamentos das publicações encontradas	15
Quadro 03: Publicações sobre a temática Inclusão de Surdos por estado	16
Quadro 04: Características dos alunos surdos para essa pesquisa	30

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Aproximação com o objeto de estudo e objetivos da pesquisa	12
2. Apresentação da problemática e dos objetivos da pesquisa	14
3. Organização do texto.....	16
CAPÍTULO 1: ENSINO DE CIÊNCIAS PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR	18
1.1 Mapeamento das pesquisas em nível nacional na área de ensino de Ciências com a temática Inclusão de alunos surdos nas escolas regulares de ensino.....	18
1.2 Um olhar sobre das publicações brasileiras sobre a temática surdos	21
CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO	33
2.1 A abordagem metodológica	33
2.2 Coleta de dados/instrumentos.....	36
CAPÍTULO 3: ALUNOS SURDOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E A NOÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER	38
3.1 Educação de surdos: um ser diferente e não deficiente	38
3.2 Os sujeitos surdos no ambiente escolar	45
3.3 A noção da relação com o saber	56
CAPÍTULO 4: RELAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS COM A ESCOLA, COMUNIDADE ESCOLAR E CONHECIMENTOS ESCOLARES	64
4.1 Renata e Roberto e a relação com a escola	64
4.2 A relação estabelecida por Renata e Roberto com a comunidade escolar e conhecimentos escolares	73
4.3 A relação estabelecida por Renata e Roberto com os conhecimentos químicos escolares.	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	94

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentarei¹ sucintamente como, durante minha trajetória profissional, ocorreu a aproximação da temática da inclusão/exclusão de alunos surdos nas escolas públicas brasileiras, problematizando, ainda que de forma inicial, a distância entre o que está regulamentado pelas leis e documentos normativos e o que ocorre nas práticas escolares. As questões, objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa também estão registrados neste capítulo.

1. Aproximação com o objeto de estudo e objetivos da pesquisa

O presente estudo é fruto de questionamentos e inquietações provenientes da minha experiência como recém-formada² e professora de “primeira viagem” de um colégio estadual do sertão baiano, onde iniciei minhas atividades em 14 de setembro de 2015 durante o final da III unidade. Neste ano, assumi a função do cargo de professora de Química, área de minha formação, lecionando nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio (EM), além de três turmas (1º, 2º e 3º Anos do EM) com aulas de Biologia para completar a carga horária.

Antes de iniciar as atividades no colégio fui informada por uma aluna³, durante uma conversa informal fora do local de trabalho, que havia um aluno surdo em uma das turmas do 1º ano do EM. Essa informação me trouxe certa preocupação pelo fato de não me sentir preparada para trabalhar com esse aluno, além de não saber usar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁴, o que facilitaria a comunicação.

No primeiro dia de trabalho, durante minha apresentação na primeira turma de química, do turno da tarde, fui surpreendida. Dos 40 alunos, haviam 03 (três) que apresentavam

¹ Optei por usar neste tópico a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências pessoais.

² Sou graduada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho/Itabaiana-SE, com conclusão no curso em 02 de Outubro de 2014.

³ Ressalta-se que essa aluna mantém um parentesco familiar e de amizade com a autora da presente investigação.

⁴ “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 01).

deficiência auditiva, (02) duas alunas e (01) um aluno, e não apenas (01) um, como já havia sido informada. Desses, uma aluna e o aluno são biologicamente irmãos. Além dessa surpresa e do desafio de como lidar com essa situação, logo me deparei com a informação de que os alunos surdos estavam inseridos em uma classe de ouvintes sem a presença de um intérprete.

Diante dessas inquietações, procurei em conversas informais com professores e diretor obter algumas informações a respeito dessa situação. Os professores, os quais conversei alegaram não saber e não estarem preparados para lidar com esses alunos surdos incluídos em uma turma grande, com 40 alunos. Com isso, sentem-se inseguros diante da falta de comunicação, da dificuldade de como trabalhar e a forma de como avaliá-los durante o ano letivo. Ao perguntar se esses alunos sabiam ler, uns disseram que sim, enquanto outros demonstraram não ter certeza. Já ao conversar com o diretor do colégio, o mesmo informou que esses foram os primeiros alunos surdos a frequentar a referida instituição. Com isso, foi solicitado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia um intérprete e uma sala de recursos para atendimento especializado.

Sobre a sala de recursos, o diretor informou que devido a não existência desse público, anteriormente no colégio, o Ministério da Educação só libera essa sala após um ano de frequência dos alunos surdos na instituição. Já referente ao intérprete, a Secretaria de Educação liberou a contratação de um profissional, instrutora em LIBRAS, que os acompanhasse 40h semanais, sendo 20h em sala de aula no horário regular e 20h em horário contrário.

Contudo, a situação não era apenas essa. Os alunos surdos não tinham domínio da língua de sinais, LIBRAS, ou seja, ainda não eram alfabetizados nessa língua. Sabe-se, portanto, que com a ausência do domínio de uma língua comum entre ouvintes e surdos surgem dificuldades no diálogo, na interação e na própria construção de conhecimentos. Visto que, em algumas situações os surdos buscam outros meios para se comunicar diariamente, tais como gestos, expressões faciais e escritas.

Diante desse desafio, o diretor sugeriu que a profissional trabalhasse as 40h semanais durante o ano letivo de 2015 diretamente com esses alunos dando início ao processo de aprendizagem dos sinais, para que posteriormente, no ano letivo de 2016, o trabalho fosse realizado em parceria com os professores no próprio colégio. As aulas eram realizadas na residência da profissional na região onde os alunos também residem.

No entanto, ao final do ano letivo de 2015, esses três alunos surdos não atingiram a média de aprovação. A mãe dos dois alunos que são irmãos informou à escola no período de renovação de matrícula que devido à reprovação de seus filhos eles não dariam continuidade aos estudos. Enquanto que a outra aluna surda, que também foi reprovada, não continuaria seus estudos devido à sua mudança para o estado de São Paulo.

Com essa vivência, mesmo que em um curto período, atuando como professora de Química dessa turma e preocupada com a situação destes alunos, decidi abandonar minha proposta inicial do projeto de mestrado⁵ e me dedicar a estudar essa problemática presente em minha vivência profissional. Como desses três alunos, apenas os dois irmãos continuam no estado, minha proposta de pesquisa tem como sujeitos esse casal de irmãos.

De tal modo, o foco deste estudo refere-se à inclusão de alunos surdos, ingressos pela primeira vez no EM no ano de 2015 na referida instituição de ensino regular na qual leciono como professora de Química, desde 2015.

2. Apresentação da problemática e dos objetivos da pesquisa

Pensar na educação nacional pressupõe pensar no direito ao acesso e a permanência do educando nos sistemas regulares de ensino, independentemente de sua cor, religião, cultura, questões socioeconômicas, além de assegurar, preferencialmente na rede regular, o atendimento à pessoas com necessidades especiais, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

Com isso, foi criada a modalidade de ensino, educação especial, que “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Diante dessa realidade, destaca-se que diariamente os profissionais da educação enfrentam diversos desafios em suas experiências, na qual a oferta educativa deve ser baseada

⁵ Minha proposta inicial do mestrado era realizar uma investigação sobre as propostas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) sob uma perspectiva interdisciplinar no Ensino de Ciências.

“na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimento e a formação do sujeito crítico e participativo” (SANTOS, 2010, p. 57).

Dessa forma, cabe a cada instituição de ensino organizar-se e adaptar-se, mediante modificações pertinentes na proposta curricular de ensino para melhor atender seus educandos, em especial os que apresentam deficiência, satisfazendo as suas necessidades no intuito de garantir uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001; JIMÉNEZ, 1997).

Com isso, a inclusão de alunos surdos⁶ não deve apresentar apenas uma simples colocação física em um ambiente de direito de todos. Essa inclusão implica na constituição de um trabalho coletivo desempenhado por todos os membros da organização escolar, buscando a inserção desses alunos nas atividades escolares, garantindo apoio, reconhecimento e compreensão que cada indivíduo é diferente dos demais.

No entanto, essa é uma questão complexa, pois a educação depende de diversos fatores e não se restringe apenas à comunidade escolar para enfrentar as dificuldades e almejar os objetivos que se pretende atingir, inclusive, quando se diz respeito à inclusão de alunos surdos no universo escolar. Esse é um dos desafios frequentemente enfrentados pelos profissionais de ensino, que mesmo assegurado por lei brasileira aos alunos surdos algumas medidas ainda precisam ser estabelecidas e cumpridas para melhor atendê-los.

Nesse sentido, ainda há discussões focadas num olhar de “modelo ideal” de educação especial para pessoas surdas na escola regular de ensino, quando na verdade ainda existem lacunas nesse processo de desenvolvimento da prática educativa (LUCHECI, 2003, p. 18). Tais lacunas giram em torno da desigualdade, do preconceito, da ausência de um trabalho em conjunto, da falta de intérprete, da dificuldade na comunicação, entre tantos outros fatores presentes na prática.

Diante desses desafios, que também encontrei como professora, proponho neste estudo um olhar de quem deseja identificar e compreender os desafios enfrentados por esses alunos surdos e as possíveis estratégias de sobrevivência escolar que os mesmos buscavam para compreender os conhecimentos das disciplinas escolares, especificamente a disciplina de

⁶ Optou-se por utilizar no corpo do texto o termo “surdo” ao invés do termo “deficiente auditivo”, visto que nos estudos Surdos enfatiza-se a diferença e não a deficiência. Nesse sentido, a expressão “deficiente auditivo” é a utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “surdo” está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez. (LUIS BEHARES (2000, p. 02) *apud* Sá (2002, p. 49)).

Química, considerando o desenvolvimento no processo de aprendizagem. Assim, apresento a seguinte questão norteadora desta pesquisa: **Qual a relação que os alunos surdos, em situação de abandono escolar no EM de um colégio estadual do sertão baiano estabeleciam com os conhecimentos científicos escolares, especificamente os de Química?**

Ainda para esse estudo, surgem outros questionamentos, quais sejam: Qual a relação que esses jovens surdos mantêm com a escola e os conhecimentos científicos escolares? O que suas produções escolares evidenciavam no processo de ensino e aprendizagem de Química? Quais estratégias esses alunos construíam na vivência escolar, no que diz respeito a aprendizagem dos conhecimentos químicos?

Para tal, têm-se como sujeitos dessa pesquisa, dois estudantes surdos, irmãos, que frequentaram o 1º ano do EM no ano letivo de 2015 em uma instituição de ensino estadual baiano. Para tanto, tem-se como objetivo geral desta investigação: **Compreender a relação estabelecida com a escola e com os conhecimentos científicos escolares, especificamente os de química, por um casal de irmãos surdos, em situação de fracasso escolar.** Como objetivos específicos temos:

- Identificar a relação que os alunos surdos, em situação de abandono escolar, estabelecem com a escola, a comunidade escolar e os conhecimentos escolares;
- Analisar a relação que esses alunos estabeleciam com os conhecimentos científicos escolares, particularmente os de Química, durante sua vivência como aluno do EM;
- Identificar se na relação que esses alunos estabeleciam com os conhecimentos químicos foram ou não construídas estratégias do cotidiano escolar e, se construíram, analisar essas estratégias, segundo suas visões e as de seus pais, como também colegas e professor de Química do período em que eles estudavam.

3. Organização do texto

Este texto é composto de 04 capítulos, além da Introdução, Referências e Apêndices. Na Introdução foi apresentada a aproximação com o objeto de estudo, a problemática, objetivo geral e específicos.

No capítulo 1, encontra-se o levantamento das pesquisas (teses, dissertações e artigos) realizadas no Brasil acerca da Inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos, bem como as discussões referentes a essas publicações.

No capítulo 2 apresenta-se a Trajetória Metodológica. Registrando, inicialmente, as perspectivas adotadas, os informantes e método de coleta de dados.

Os aspectos teórico-bibliográficos do estudo são apresentados no Capítulo 3. Nele são apresentadas discussões sobre a educação de surdos na escola regular de ensino, além das discussões sobre a Inclusão Escolar e noção da Relação com o Saber de Charlot (2000).

Em seguida, encontra-se no Capítulo 4 as análises dos dados a partir das entrevistas realizadas com os informantes da pesquisa, visando compreender a relação que os estudantes surdos, biologicamente irmãos, estabelecem com a escola e os conhecimentos científicos, especificamente, os de Química durante sua vivência escolar.

Por fim, apresenta-se as Considerações finais, bem como as Referências deste texto, seguida dos Apêndices.

CAPÍTULO 1: ENSINO DE CIÊNCIAS PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar de um longo caminho trilhado por dificuldades e polêmicas que permitem assegurar o acesso de todos e qualquer tipo de pessoa à educação, garantido por leis, na escola regular de ensino, fez-se necessário para esse estudo realizar um levantamento de pesquisas (teses, dissertações e artigos) na área de ensino de Ciências Naturais, realizadas no Brasil seguida das discussões dessas publicações, de como vem se procedendo essa experiência da inclusão de alunos surdos nas escolas públicas do país.

1.1 Mapeamento das pesquisas em nível nacional na área de ensino de Ciências com a temática Inclusão de alunos surdos nas escolas regulares de ensino

Para desenvolver esse estudo, fez-se necessário realizar um levantamento de dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD⁷: Nacional (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e artigos publicados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), durante um período de 2000 à 2015.

Para o levantamento, priorizou-se na busca por trabalhos (Teses – T, Dissertações – D e Artigos – A) que se referem à área de Ensino de Ciências, especificamente que abordem Ciências do EF e Ciências do EM: Química, Física e Biologia, utilizando-se dos termos⁸: “Ensino de Ciências”, “Ensino de Ciências Naturais”, “Ensino de Ciências da Natureza”, “Ensino de Química”, “Ensino de Física” e “Ensino de Biologia”. Com o intuito de identificar quais dos trabalhos publicados nessas áreas correspondem à inclusão de surdos, decidiu-se por filtrar a pesquisa utilizando-se de cada um desses termos citados anteriormente com cada termo a seguir: “Inclusão Escolar”, “Educação inclusiva” e “Surdos”, respectivamente.

⁷ Ressalta-se que nessa fonte encontra-se apenas os trabalhos em que as instituições de Ensino Superior optam em publicar.

⁸ Na BDTD, decidiu-se utilizar as aspas nos termos selecionados, com a finalidade de obter uma pesquisa mais filtrada ao que se pretendia encontrar.

Quadro 01: Publicações disponíveis na BDTD (2016) e CAPES (2016) durante um percurso entre 2000 à 2015 com o uso dos termos apresentados.

Termos na Área de Ensino	Termos											
	“Inclusão escolar”			TOTAL	“Educação inclusiva”			TOTAL	“Surdos”			TOTAL
	T	D	A		T	D	A		T	D	A	
“Ensino de Ciências”	01	09	01	11	02	14	01	17	01	05	03	09
“Ensino de Ciências Naturais”	0	02	0	02	0	03	0	03	0	0	02	02
“Ensino de Ciências da Natureza”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Ensino de Química”	02	04	0	06	02	09	06	17	02	03	0	05
“Ensino de Física”	03	04	11	18	01	03	09	13	02	04	02	08
“Ensino de Biologia”	0	0	0	0	0	0	05	05	0	01	0	01
-		-		37	-	-		55	-	-		25

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Sobre as publicações referente ao termo **Inclusão Escolar** seguido de cada termo que corresponde à cada área de Ensino, pode-se observar a partir do Quadro 02, que foram encontrados 37 estudos, nos quais esses foram desenvolvidos em universidades públicas (federais e estaduais). De acordo com os quantitativos, 11 refere-se ao Ensino de Ciências, 02 ao Ensino de Ciências Naturais, 06 ao Ensino de Química, 18 ao Ensino de Física e nenhum referente ao Ensino de Ciências da Natureza e ao Ensino de Biologia.

Já em relação ao termo **Educação Inclusiva**, foram encontradas um total de 55 publicações desenvolvidas no âmbito de universidades públicas (federais e estaduais) e universidades privadas. No geral, 17 correspondem ao Ensino de Ciências, 03 ao Ensino de Ciências Naturais, 17 ao Ensino de Química, 13 ao Ensino de Física e 05 ao Ensino de Biologia. Assim como no termo pesquisado anteriormente, nenhum trabalho também foi encontrado referente à área de Ensino de Ciências da Natureza.

Quanto ao termo **Surdos**, foram encontradas 25 publicações desenvolvidas em universidades públicas (federais e estaduais) e universidades privadas. Dentre as publicações encontradas 09 se referem ao Ensino de Ciências, 02 ao Ensino de Ciências Naturais, 05 ao Ensino de Química, 08 ao Ensino de Física, 01 ao Ensino de Biologia e nenhum referente ao Ensino de Ciências da Natureza.

Assim, como o objetivo dessa consulta foi encontrar publicações que correspondem à inclusão de alunos surdos nas áreas de interesse, utilizando-se dos termos referente à cada área de Ensino seguida dos termos inclusão escolar, educação inclusiva e surdos, respectivamente, constatou-se que ao ler os resumos dos 117 trabalhos consultados; foram identificados que

alguns destes se referiam a surdos, outros não discutiam sobre surdos; alguns também foram encontrados em outros termos, e além disso existiam outros que discutiam sobre surdos, porém se referiam ao Ensino de Matemática, área que não será discutida nessa pesquisa.

Dos que não tratavam sobre surdos, traziam discussões acerca da abordagem sobre deficientes visuais, deficientes mentais no ambiente escolar e contribuições do ensino na inclusão escolar. Outros discutiam sobre a alfabetização científica, da percepção de professores na sala de aula, dos currículos praticados e da formação continuada, sobre a educação inclusiva.

Diante disso, fez-se necessário selecionar somente aqueles que se enquadram ao Ensino de Ciências abrangendo de preferência o EF e o EM, com ênfase nas disciplinas de Química, Física e Biologia no âmbito da inclusão de surdos. Assim, decidiu-se por organizar as publicações encontradas em três grupos e discutir somente aqueles de interesse para o estudo em questão (Quadro 03).

Quadro 02: Agrupamento das publicações encontradas.

Grupo	Total
Não abordam inclusão de surdos	93
Abordam inclusão de surdos, porém, no Ensino de Matemática	3
Abordam inclusão de Surdos nas áreas de interesse	16

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, foram selecionadas 16 publicações que se referem a 02 teses, 10 dissertações e 04 artigos, produzidos em instituições de ensino superior públicas brasileiras (federais e estaduais) e privadas. Após a seleção, foram identificados 03 pesquisas agrupadas ao **Ensino de Física/Surdos**, 03 ao **Ensino de Química/Surdos**, 02 ao **Ensino de Biologia/Surdos**, 02 na área de **Ensino de Ciências/Surdos** presente também no **Ensino de Ciências Naturais/Surdos**, 02 na área de **Ensino de Ciências/Surdos**, 01 presente na área de **Ensino de Ciências/Educação Inclusiva**, também encontrado no **Ensino de Ciências Naturais/Educação Inclusiva**, 01 ao **Ensino de Física/Inclusão escolar**, 01 ao **Ensino de Ciências/Inclusão Escolar** e 01 ao **Ensino de Física/Inclusão escolar** também encontrada ao **Ensino de Física/Surdos** (Quadro 04).

Quadro 03: Publicações sobre a temática Inclusão de Surdos por estado.

Área	Regiões							
	DF	SC	RJ	SE	SP	CE	RS	TOTAL
Ensino de Física/Surdos	0	0	0	0	03D	0	0	03
Ensino de Química/Surdos	01T	0	01D	01D	0	0	0	03
Ensino de Biologia/Surdos	01D	0	0	0	0	01D	0	02
Ensino de Ciências/Surdos e Ensino de Ciências Naturais/Surdos	0	0	0	0	01A	0	01A	02
Ensino de Ciências/Surdos	01D	0	0	0	01D	0	0	02
Ensino de Ciências/Educação inclusiva e Ensino de Ciências Naturais/Educação Inclusiva	0	01D	0	0	0	0	0	01
Ensino de Física/Inclusão Escolar	0	0	0	0	01A	0	0	01
Ensino de Ciências/Inclusão Escolar	0	0	0	0	01A	0	0	01
Ensino de Física/Inclusão Escolar e Ensino de Física/Surdos	0	0	0	0	01T	0	0	01
TOTAL	-	-	-	-	-	-	-	16

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Constatamos que as publicações sobre a temática concentram-se nos estados de São Paulo (8) e Brasília (3) – (Quadro 03). Foram encontrados 1 publicação para cada um dos seguintes estados: Santa Catarina (1), Rio de Janeiro (1), Sergipe (1), Ceará (1) e Rio Grande do Sul (1).

1.2 Um olhar sobre das publicações brasileiras sobre a temática surdos

Para esta etapa de investigação buscamos por pesquisas brasileiras acerca da inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino, tendo como propósito identificar “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu, “o quê” e “como” foram desenvolvidas. Assim, este item apresenta uma síntese das 16 publicações brasileiras desenvolvidas nos últimos quinze anos que versam sobre a inclusão de alunos surdos no Ensino de Ciências do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM).

Inicialmente faz-se referência às dissertações de Alves (2012), Silva (2013) e Almeida (2013) que trazem discussões que se enquadram no quesito **Ensino de Física/Surdos**.

Alves (2012), teve como propósito investigar e compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda nas aulas de Física. Sua pesquisa de dissertação de cunho qualitativo foi realizada em uma escola pública do estado de São Paulo, tendo como participantes um professor de física e uma aluna surda do terceiro ano do EM que não conta com o recurso de um intérprete em sala de aula, porém, apresenta habilidades em realizar leitura oro-facial. Sua coleta de dados se deu a partir de três etapas: observações das aulas de Física, entrevista com o professor de Física e entrevista com a aluna surda.

A princípio, o autor identificou em suas observações que o aprendizado da aluna surda nas aulas de Física se tornava reduzido devido à limitação da comunicação entre os meios: colegas e professor. Ou seja, ele não identificou participação efetiva da aluna durante as aulas e muito menos preocupação por parte do professor para interagir, mesmo sabendo que a mesma fazia leitura oro-facial.

Ao entrevistar o professor de Física, Alves (2012) identifica que o mesmo afirma não está preparado para lidar com a aluna surda, por isso se sente incomodado e até reconhece ignorá-la. Quando indagado sobre a “presença de um intérprete de libras em sala de aula” (ALVES, 2012, p. 73), o professor destaca em sua opinião que o intérprete ficará restrito apenas a comunicação. Quanto à aprendizagem, ele relata que não haverá contribuição se o mesmo não tiver conhecimento com a Física.

Já referente à análise das respostas da aluna surda, o autor constatou que a mesma caracteriza o professor de Física como um bom professor, porém, a mesma também relata que esse não utiliza em nenhum momento de suas aulas, materiais adaptados que ajudem a atender à sua necessidade. Além disso, ela deixa compreensível que boa parte dos professores a ignoram em sala de aula.

Ao perguntar sobre suas expectativas em aprender Física, ela se diz satisfeita, embora não saiba se está preparada para prestar vestibular com a aprendizagem que obteve em sala de aula. Referente à ausência de um intérprete, a jovem relata que frequenta a escola há 11 anos e no decorrer desse percurso não teve auxílio de um intérprete, mas que futuramente ao prestar vestibular, irá fazer a solicitação.

A dissertação de Silva (2013) traz uma metodologia de cunho qualitativo com abordagem etnográfica, na qual a presença do pesquisador se encontra em diferentes situações escolares. A saber: uma de ensino regular (sem intérprete) e uma inclusiva, ambas da rede

pública do estado de São Paulo e, outra escola, sendo esta bilíngue de rede privada também situada no estado de São Paulo.

Sua pesquisa buscou investigar as dificuldades, possíveis estratégias de ensino e desafios a serem vencidos por professores de Física que almejem ensinar para esses alunos surdos, discutindo, também, o papel da LIBRAS na construção de conceitos em Física. Como coleta de dados o autor utilizou entrevistas, gravações, relatos e diário de bordo desenvolvidos em turmas de 2º ano do EM.

De modo geral, o autor destaca que diante a diferença das três realidades escolares foi constatada importância e necessidade da presença de um intérprete que auxilie tanto o aluno quanto o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o autor discute a partir dos resultados que a ausência do intérprete na escola regular ou a presença do intérprete, mas o desconhecimento da LIBRAS por parte do professor regente e/ou o despreparo do mesmo na escola inclusiva pode tornar o processo de ensino limitado, chegando a prejudicar o aluno, quando esse é excluído ou isolado dos demais. Já na escola bilíngue, não há auxílio de intérprete, porém, os professores regentes já trabalham de forma diferenciada de modo a atender as necessidades dos alunos, usufruindo de materiais adequados para os surdos, além da produção de materiais adaptados, como imagens, desenhos e vídeos.

Diante dessas investigações, o autor destaca que usufruir de estratégias que privilegiem o aspecto visual dos alunos surdos pode ser uma das maneiras específicas, além de estratégias que utilizem o tato e o olfato.

Por sua vez, o estudo de Almeida (2013), surgiu a partir de interesses e indagações acerca da inclusão de surdos na sociedade. Desta forma, desenvolveu sua pesquisa no intuito de compreender como vem ocorrendo o processo de mediação realizado por um interlocutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Física de uma escola estadual situada no interior de São Paulo.

Sua metodologia foi de natureza qualitativa e a fonte de dados se deu a partir de filmagens da interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS realizada pela interlocutora durante algumas aulas de Física em uma turma de segundo ano de EM, contendo três alunos surdos e a presença de uma interlocutora de sinais. Durante as aulas, o conteúdo em destaque

girou em torno do conceito de calor e temperatura. Além das filmagens, o autor também usufruiu de uma entrevista realizada com a interlocutora a fim de complementar as informações adquiridas.

A partir das análises, foi constatado que apesar da presença de um interlocutor ser considerada uma conquista significativa para os alunos surdos do estado de São Paulo, a autora destaca que a presença do mesmo, muitas vezes, não tem contribuído de forma satisfatória para a aquisição do conhecimento dos alunos surdos, uma vez que a mediação foi desenvolvida pela interlocutora por um processo de oralização, ao invés do uso da língua de sinais. Neste contexto, destaca-se os seguintes pontos negativos, a saber estão: a ausência de vocabulário de LIBRAS que simbolizem os conceitos de Física; pouca experiência da interlocutora devido a sua pouca atuação e formação em LIBRAS em curto período e a dificuldade da interlocutora em interpretar os conceitos de Física, devido a sua formação ser em Letras e não em Física.

Nesse sentido, o autor cita como pontos positivos a necessidade do profissional, interlocutor, obter um bom conhecimento da LIBRAS, além da interação entre os demais professores da instituição e aquisição de aprimoramento na formação continuada no intuito de possibilitar resultados eficazes neste e para este processo.

No quesito **Ensino de Química/Surdos**, encontram-se os trabalhos de Razuck (2011), Saldanha (2011) e Costa (2014).

A tese elaborada por Razuck (2011) de cunho epistemológico qualitativo, surgiu a partir de inquietações da pesquisadora quando essa atuou como professora regente de Química e intérprete de LIBRAS. Dessa forma, seu estudo teve por objetivo analisar situações no processo de escolarização de surdos investigando como essas podem favorecer ou não a aprendizagem do aluno. De modo geral, sua investigação foi avaliada em três eixos articuladores: as relações sociais estabelecidas, o domínio linguístico e as práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização.

Como coleta de dados, a pesquisa se adentrou em observações, pesquisa documental, entrevistas, conversações, conversações convocativas e grupos focais. No geral, foi identificado a partir das análises que as práticas pedagógicas não estão estimulando o desenvolvimento dos alunos surdos, possivelmente devido à pouca interação social e a dificuldade de comunicação. Além disto, foi possível perceber que os professores ainda se sentem despreparados para lidar com essa situação. E, quanto à equipe de responsáveis pelos atendimentos educacionais

especializados, esses demonstraram ser mais preconceituosos com relação a essa necessidade dos alunos do que os próprios professores regentes.

Nesse sentido, é preciso rever essa situação e oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores que promovam um investimento nas possibilidades que o surdo poderá exercer. Um outro fator é a presença do intérprete que deve favorecer além da função de interpretação da língua portuguesa para a língua de sinais, a aproximação do aluno surdo com colegas e professores.

Quanto a dissertação de Saldanha (2011), seu interesse pela pesquisa se deu a partir da carência de sinais em LIBRAS para o Ensino de Química. Dessa forma, o estudo teve por finalidade criar e compilar sinais em sessões de estudos com um grupo de trabalho formado por alunos surdos, para expressões utilizadas em Química que não constam em dicionários de LIBRAS, impressos e/ou virtuais, além de uma posterior organização de um glossário.

Sua metodologia apresenta uma abordagem qualitativa e de natureza participante, na qual a pesquisadora atua como professora de Química para surdos. A mesma conta como sujeitos da pesquisa três alunos egressos no INES⁹, local onde foi desenvolvido a pesquisa.

No geral, foi possível constatar que através da interação com os surdos há a possibilidade de criar novos sinais, além de fortalecer a sua língua materna. Porém, a autora esclarece que apenas o motivo de criar sinais não é o bastante para garantir a participação do sujeito surdo e total entendimento deste referente ao conteúdo da ciência. É preciso, portanto, estimular os docentes comprometidos com qualidade do ensino e proporcionar a maneira mais adequada de abordar o conteúdo para este público, de modo que haja em colaboração com os surdos o enriquecimento da língua de sinais com novas palavras e conceitos utilizados no ensino de ciências na busca por uma real inclusão da comunidade surda, no sistema regular de ensino.

Costa (2014), buscou em sua dissertação a necessidade de produzir sinais químicos em LIBRAS a fim de dar suporte à construção de conceitos científicos por meio de sistema *SignWriting* por e para alunos surdos.

A metodologia escolhida pelo autor foi de abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação a partir de um trabalho colaborativo formado por informantes surdos sinalizadores de LIBRAS, instrutor, tradutor/intérprete educacional e profissional de sala de recursos que

⁹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

trabalham diretamente com a inclusão de alunos surdos em uma sala de recursos multifuncional de uma escola pública da rede estadual situada em Itabaiana/SE.

O autor destaca que esse processo de produção de sinais por e para alunos surdos ainda precisam ser ainda melhor explorados pelos profissionais de ensino. Além disso, ele esclarece que o uso desses *SignWriting* representaram na íntegra a questão do movimento da língua visual-espacial, pois foi possível perceber em dicionários e livros que as imagens ali representadas muitas vezes atrapalham a sua execução.

No **Ensino de Biologia/surdos** estão inseridas as dissertações de Marinho (2007) e Monteiro (2011) trazendo discussões que contribuem a respeito da temática.

Marinho (2007) realizou sua pesquisa no intuito de analisar as dificuldades e limitações vividas por alunos surdos, intérpretes educacionais e professores do EM, no que diz respeito ao ensino da Biologia voltado para às terminologias científicas. A coleta de dados ocorreu por meio de observações de atividades do grupo em questão, entrevistas com informantes (alunos surdos e intérpretes), além do registro da atuação dos intérpretes durante as aulas por meio de filmagens.

No geral, foi constatado durante as análises que uma das dificuldades encontradas é a carência de sinais que correspondem ao conhecimento científico da Biologia, porém, esse fator não deverá comprometer o resultado do trabalho do intérprete para com o aluno. Além disso, o autor destaca que é preciso enxergar outros horizontes, pois a presença do intérprete não é suficiente o bastante para contribuir no processo evolutivo. É necessário, portanto, usufruir do uso de materiais que valorizem o aspecto visual dos alunos intervindo na qualidade da aprendizagem dos mesmos e na possibilidade da criação de sinais em LIBRAS no intuito de satisfazer os termos da Biologia.

O estudo de Monteiro (2011) foca um olhar na investigação do ensino de Biologia e Química do EM para alunos surdos baseado em um cenário educacional de três escolas inclusivas e uma bilíngue, totalizando em quatro escolas públicas da cidade de Fortaleza.

Em sua pesquisa, ela argumenta algumas ideias trazidas no âmbito de escolas inclusivas, na qual afirma que as instituições investigadas são escolas que ainda pretendem ser inclusivas, pois a realidade mostra apenas como escolas regulares que abriga os alunos com deficiências, contudo, não se encontra preparada para atendê-los e acolhê-los adequadamente.

Diante das suas observações, a autora relata que essas escolas, campos de sua pesquisa, tidas como inclusivas, deixa muito a desejar, embora haja um esforço considerável por parte da gestão escolar. E mesmo havendo intérprete em sala de aula, ela detectou que há muita carência de materiais adequados e principalmente professores capacitados, quando os mesmos se encontram despreparados para trabalhar adequadamente com esse público, descomprometendo assim, a qualidade do aprendizado do aluno surdo, como também, a interação dialógica entre professor e aluno.

Para tanto, a autora ainda esclarece que enquanto uns professores se sentem preocupados e se esforçam para tentar ajudar, buscando se qualificar, se aperfeiçoar e adaptar a metodologia de suas aulas, outros se encontram totalmente desmotivados.

Nesse sentido, vê-se a necessidade de ofertas de cursos que de fato promova um aperfeiçoamento não somente no docente regente, mas também em toda comunidade escolar para que juntos compreendam a importância da linguagem e o conhecimento da LIBRAS, fatores indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Assim, a autora aponta que a responsabilidade de um ensino de qualidade não se volta apenas a um único personagem desse cenário escolar, o professor. Essa preocupação precisa ser entendida e contribuída iniciando com ações governamentais e a partir da colaboração de cada um que luta por esse direito.

Os artigos de Queiroz et al (2012) e Rizzo et al (2014) também trazem discussões acerca do contexto na área de **Ensino de Ciências/Surdos e Ensino de Ciências Naturais/Surdos**.

O artigo de Queiroz, Silva, Macedo e Benite (2012) de abordagem participante com ênfase na investigação social, tem como finalidade apresentar estudos sobre o planejamento e desenvolvimento de um módulo instrucional sobre “Corpo Humano”, especificamente “Sistema Respiratório”. Após a confecção do material didático com base na leitura e escrita e no aspecto visual de imagens (tirinhas em quadrinhos), esse foi utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental formada por alunos surdos.

Para os autores, os surdos demonstram certa facilidade em decodificar símbolos gráficos. No entanto, foi identificado que os alunos participantes sentiram dificuldade em

compreender os textos escritos, sendo necessária a contribuição da professora para a leitura e o intérprete para a interpretação em sinais. E como maioria possuem conhecimento sobre o tema na língua de sinais, isso permitiu uma maior compreensão. Além disso, eles destacam que por esses alunos viverem em uma sociedade que predomina a língua portuguesa, faz-se necessário que os mesmos também possuam domínio dessa língua na modalidade escrita.

De modo geral, os resultados mostram que um maior desenvolvimento da aprendizagem parece ser alcançado se houver parceria entre a língua escrita e outras ferramentas com ênfase no campo visual, para assim obter uma melhor compreensão.

Rizzo, Pantoja, Medeiros, Paixão (2014) trazem discussões em seu artigo, a respeito do desafio em trabalhar com a educação especial e a necessidade de implantar metodologias pedagógicas que favoreçam o ensino e aprendizagem em diferentes disciplinas, com ênfase em Ciências.

Diante desse contexto, a pesquisa de cunho qualitativo foi elaborada a partir de um jogo didático, uma sugestão de instrumento pedagógico que complemente o ensino de Ciências, com base no conteúdo sobre doenças microbianas, desenvolvido para alunos surdos do Ensino Fundamental.

No geral, os autores evidenciam que a construção e aplicação do jogo didático é uma ferramenta que traz contribuições para melhor entendimento sobre o conteúdo, além de despertar o interesse dos alunos em aprender.

Referente ao **Ensino de Ciências/Surdos**, apresentamos os estudos de Feltrini (2009) e Ferreira (2015).

A dissertação de Feltrini (2009), de abordagem qualitativa e fundamentada na investigação-ação, procurou investigar o uso de modelos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem de ciências para alunos surdos. Sua pesquisa foi embasada no intuito de reduzir algumas dificuldades encontradas por alunos surdos em sala de aula de escolas do Distrito Federal, além de suprir a necessidade de haver recursos didáticos voltados para o ensino de ciências.

Diante dessa visão, voltada para a prática educacional, a autora sentiu necessidade de desenvolver para seu estudo uma proposta de elaboração de material didático tecnológico a partir de um trabalho colaborativo, na qual a coleta de informações se deu a partir de algumas

etapas realizadas na seguinte sequência: “um curso ministrado a professores da área de ensino de ciências; um grupo de estudo formado por informantes surdos falantes/sinalizadores de Libras; validação de sinais por estudantes surdos e por professores da área de educação de surdos; e elaboração de material didático-tecnológico” (FELTRINI, 2009, p. 99).

Para tanto, a autora aponta que ao investigar esse processo da utilização de modelos qualitativos, considerados por ela ferramentas poderosas no âmbito da educação científica, foi constatado, de modo geral, que o mesmo apresenta certa contribuição no desenvolvimento de competências e habilidades aos alunos surdos. Além disso, ela diz que esse fato se dá quando esses alunos se encontram envolvidos nesse processo de elaboração e validação na construção de sinais e material didático a fim de facilitar o entendimento de determinado conceito científico: aquecimento global e mudanças climáticas.

Por sua vez, a dissertação de Ferreira (2015), de cunho qualitativo buscou investigar como ocorre o processo de escolarização de crianças com perdas auditivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a autora sentiu-se na necessidade de desenvolver uma atividade pedagógica em sala de aula, mediada juntamente com os professores de física, de tal modo que, articulasse o Ensino de Ciências aos fundamentos da astronomia, introduzindo o conceito de fases da lua com o intuito de despertar e motivar os alunos pelos conhecimentos científicos da temática em questão.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral, investigar o acesso de alunos com surdez ao conhecimento científico em aulas de Ciências Naturais, articuladas aos princípios da astronomia. De modo geral, a autora aponta que a atividade desenvolvida despertou interesse e participação dos alunos, porém, ficou evidente a presença de suas limitações. Para tanto, vê-se a necessidade de haver uma série de alterações e transformações no processo educativo proposto pelas escolas que atendem esse público. De acordo com as observações em sala de aula, a autora aponta a necessidade de implantação de práticas inclusivas que orientem uma educação bilíngue para surdos, pois independentemente da abordagem comunicativa desses alunos, o processo educativo deve garantir um ensino que contemple as suas necessidades comunicativas e pedagógicas.

Quanto ao único estudo classificado ao **Ensino de Ciências/Educação Inclusiva e Ensino de Ciências Naturais/Educação Inclusiva**, Gretter (2015) aponta em sua dissertação

que procurou investigar quais as dimensões que compõem uma proposta de ensino de química que contribua na melhoria da educação inclusiva no contexto da surdez.

Para tanto, a autora buscou investigar, elaborar e aplicar uma proposta pedagógica voltada para uma temática da automedicação com o propósito de envolver conceitos científicos da química, especificamente, de soluções, misturas, concentrações e substâncias de modo a atender as especificidades encontradas em sala de aula, em especial no contexto da surdez.

A presente proposta foi desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Médio com a presença de 25 alunos, dentre esses 02 com surdez. A pesquisa traz em seu marco uma abordagem metodológica qualitativa participante, tendo como coleta de dados, registros em diário de campo, atividades de alunos e observações da pesquisadora.

Com base nas análises, a autora cita em seu estudo a importância que as interações linguísticas apontam para o desenvolvimento educacional entre surdos e ouvintes. Os resultados também mostram que além dessas interações, a proposta identificou a contextualização do ensino e a linguagem visual como dimensões que contribuíram para o envolvimento dos alunos surdos e ouvintes no processo de ensino e aprendizagem.

Já ao **Ensino de Física/Inclusão Escolar**, destaca-se o artigo de Pessanha, Cozendey e Rocha (2015), que desenvolveram sua pesquisa baseada no estudo de caso, contando com a participação de um interlocutor de LIBRAS atuante em aulas de Física do Ensino Médio em uma escola pública do estado de São Paulo.

O estudo buscou refletir sobre o papel do interlocutor e sobre como possíveis diferenças de significado entre os termos linguísticos da língua portuguesa e da LIBRAS podem interferir na aprendizagem de conceitos de Física, especificamente, velocidade e aceleração, fenômenos esses presentes no cotidiano do aluno.

Diante do que foi observado, os autores argumentam que cabe ao interlocutor reconhecer os sinais, de modo que, ele entenda corretamente o conteúdo de física trabalhado para uma interpretação de sinais mais adequado. Além disso, é preciso que haja a necessidade de um trabalho em parceria entre professor e interlocutor ou intérprete para uma melhor compreensão do conteúdo científico-escolar.

No termo, **Ensino de Ciências/Inclusão Escolar**, o artigo qualitativo participante de Oliveira, Melo e Benite (2012) destaca o desafio que a educação de surdos enfrenta no ensino regular, devido à pouca importância do uso da comunicação.

Nessa perspectiva, buscou-se analisar a produção de narrativas construídas pelos sujeitos da pesquisa: intérprete e professores de Ciências que atuam na sala de aula inclusiva. Como instrumento de coleta de dados, as autoras se debruçaram no diário de aula coletivo, no qual os sujeitos narravam sua prática pedagógica.

De modo geral, foi constatado pelas autoras algumas semelhanças nas narrativas dos professores e intérprete para com os alunos surdos, a qual encontra-se baseada na ausência do domínio de uma língua. Além disso, elas apontam a linguagem científica como mais um fator a se preocupar, pois o intérprete precisa compreender o que o professor fala para então tentar transmiti-la em LIBRAS para os deficientes auditivos.

Sobre o **Ensino de Física/Inclusão escolar** e **Ensino de Física/Surdos**, a tese de Cozendey (2013) de caráter qualitativo descritivo tem como proposta a construção de um recurso didático bilíngue que possa ser utilizado em turmas inclusivas com alunos surdos.

Dessa forma, a autora buscou analisar o uso de vídeos bilíngue que trazem uma abordagem de conceitos da Física, em especial as Leis de Newton, desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no interior de São Paulo. Na referida turma, participaram da pesquisa 18 alunos dentre esses 01 apresentava surdez.

De modo geral, os resultados da pesquisa apontam que a utilização dessa ferramenta na turma em destaque, a qual foi desenvolvida, pode ser considerada um meio que obteve contribuição para a educação inclusiva e que de fato foi relevante no auxílio de uma aprendizagem de conceitos científicos da Física por alunos com ou sem surdez. Além disso, foi constatado que quando oferecido a alunos recursos que valorizam o aspecto visual dos mesmos, aqueles que apresentam deficiência auditiva poderá aprender junto com a turma os conteúdos escolares.

No geral, inferimos que os 16 trabalhos selecionados apresentam uma abordagem qualitativa utilizando-se das mais variadas metodologias de natureza: investigação-ação, participante, etnográfica, epistemológica e pesquisa-ação e, os métodos de coleta utilizados no

ato da pesquisa se deram a partir de diário de campo, entrevistas, filmagens, gravações, pesquisa documental, atividades e grupo focal.

Na análise desses trabalhos selecionados, presente nas fontes BDTD e CAPES, destacamos que as discussões giram em torno da presença do aluno surdo na escola regular de ensino, suas dificuldades referentes à área de Ciências, bem como o processo de interação entre os meios ali envolvidos.

Na busca por estudos sobre a temática surdos, na área de interesse, considerando o banco de dados, a qual foi realizada a consulta em questão, percebe-se que ainda são poucas as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, inclusive aqueles que enfrentam a falta de intérprete em sala de aula, principalmente nas aulas Ciências.

Diante das análises, foi possível observar que o estado de São Paulo apresentou maior quantidade de produções, com 08 trabalhos. Em seguida se encontra Brasília-Distrito Federal, com 03 trabalhos. Por sua vez, o estado de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Sergipe, Ceará e Rio Grande do Sul, apresentam cada um apenas 01 trabalho produzido.

CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Neste capítulo apresentaremos, inicialmente, a abordagem metodológica e a caracterização do campo de pesquisa. Em seguida, apresentamos, os sujeitos e os métodos de coleta de dados.

2.1 A abordagem metodológica

A abordagem metodológica adotada para este estudo teve fundamentos na pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa tem como características o contato direto e intensivo com o estudo a ser realizado. Além disso, eles trazem como destaque a investigação qualitativa descritiva, na qual os dados recolhidos para a análise do estudo podem ser apresentados em forma de palavras, tais como (transcrições de entrevistas, documentos, entre outros registros) ou imagens (fotografias, vídeos) e não simplesmente por números.

Por sua vez, existem diferentes tipos de pesquisa qualitativa. Dessa forma, o caminho percorrido para esse estudo tem como foco uma investigação embasada no estudo de caso, na qual “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou algum aspecto particular dessa organização” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 90). No âmbito deste processo, os autores ainda apresentam alguns setores de organização que focam este tipo de pesquisa:

1. Um local específico dentro da organização (a sala de aula, a sala de professores, o refeitório).
2. Um grupo específico de pessoas (membros da equipe de basquetebol do liceu, professores de um determinado departamento acadêmico).
3. Qualquer actividade da escola (planejamento do currículo ou o “namoro”) (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Sendo assim, a presente pesquisa investigativa foi desenvolvida no contexto da inclusão escolar de alunos surdos em uma turma de 1º ano do EM durante o ano letivo de 2015 e em situação de abandono escolar no ano seguinte.

O **campo de pesquisa** escolhido para o desenvolvimento dessa investigação foi um colégio da rede estadual de ensino regular, situado em um município do sertão da Bahia. A escolha da escola justifica-se pelo fato da mesma apresentar em seu quadro a inserção de três alunos surdos cursando o 1º ano do Ensino Médio no ano letivo de 2015 e o fato de ser professora do colégio e desses alunos surdos em curto período, motivo que despertou interesse em desenvolver tal pesquisa.

O colégio conta com tal estrutura: 01 pátio, 07 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 sala de leitura, 01 quadra poliesportiva de médio porte sem cobertura, 01 sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala de vice-direção, 01 sala para secretaria, 01 sala de coordenação, 01 despensa, 01 cozinha, entre outros compartimentos.

Segundo a Secretaria de Educação da Bahia¹⁰, no ano de 2015 o número de matriculados nesta instituição estadual de EM foi de aproximadamente 415 alunos, distribuídos em sete (07) turmas do 1º ano, cinco (05) do 2º ano e quatro (04) do 3º ano, todas distribuídas entre os turnos matutino, vespertino e noturno.

Já no ano de 2016, encontravam-se em seu quadro aproximadamente 556 alunos matriculados, distribuídos em oito (08) turmas do 1º ano, cinco (05) do 2º ano e quatro (04) do 3º ano. Logo nesse ano letivo, a instituição não conta com a presença dos três alunos portadores de necessidades especiais, especificamente surdos.

Referente ao quadro de docentes no ano de 2015 e 2016, esse colégio contava com um quantitativo de cinco (05) professores efetivos e quinze (15) contratados. Hoje, o colégio apresenta um quantitativo de seis (06) docentes efetivos, sendo quatro (04) desses com carga horária de 40h e quinze (15) contratados, sendo quatro (04) destes com carga horária de 40h e os demais com 20h. Além disso, é importante ressaltar que 95% desses profissionais têm formação acadêmica nas disciplinas que ministram as aulas.

Quanto ao IDEB¹¹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o referido colégio tinha como meta projetada para o ano de 2015 um índice de 3,6, porém, o resultado obtido neste ano foi de 2,9, um índice que não atingiu o esperado. Além disso, observou-se também que nos anos anteriores, num período de 2005 à 2013, tinha-se como expectativa atingir as seguintes

¹⁰ Secretaria de Educação da Bahia. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12795>> Acessado em: 10 de Dezembro de 2015.

¹¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acessado em: 23 de Fevereiro de 2017.

notas: 2,7 (2005), 2,8 (2007), 3,0 (2011) e 3,3 (2013). Logo, as notas que atingiram a meta projetada se destacaram nos anos de 2007, 2009 e 2011 com os respectivos índices 2,8 – 3,1 e 3,0. As demais obtiveram uma nota igual ou inferior do esperado.

2.1.1 Caracterização dos sujeitos

Tem-se como **sujeitos da pesquisa** dois estudantes surdos, biologicamente irmãos, em situação de abandono escolar, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino. Para traçar o perfil desses irmãos surdos foram identificadas algumas informações conforme disposto no quadro a seguir (Quadro 04). Esses sujeitos serão identificados no decorrer do texto por nomes fictícios: Renata e Roberto.

Quadro 04 – Características dos sujeitos surdos para essa pesquisa.

Participante	Idade	Estado civil	Descrição	Profissão	Domínio da LIBRAS	Leitura Labial	Conclui o Ensino Fundamental
Renata	21 anos	Solteira	Não ouve e não fala	Não trabalha	Começou a estudar no ano letivo de 2015, porém, no ano de 2016 não deu continuidade.	Não	2014
Roberto	24 anos	Solteiro	Ouve muito pouco de um ouvido e fala algumas palavras.	Não trabalha	Começou a estudar no ano letivo de 2015, porém, no ano de 2016 não deu continuidade.	Não	2014

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora (Informações obtidas a partir dos sujeitos surdos em 2016).

Além desses irmãos surdos, entrevistamos também outros informantes que serão identificados por códigos ou nomes fictícios no decorrer das análises. Dentre esses, participou o pai (P1) de 59 anos, a mãe (M1) de 52 anos e a irmã (Rose) de 17 anos, desses alunos surdos, bem como as três alunas (A1, A2 e A3), colegas de classe dos irmãos surdos, com idades de 17 anos para as duas primeiras e 18 anos para a terceira e o professor de química (PQ1) de 23 anos. As alunas A1 e A2 apresentam parentesco familiar com o casal de irmãos.

Quanto ao perfil do professor de Química, identificamos que atualmente ele é estudante do curso de Química de uma Universidade privada do estado da Bahia. Durante o período de 2012 até o segundo semestre de 2015, atuou como professor contratado no colégio estadual do

sertão baiano, lecionando aulas de Química e Biologia. No ano de 2016 até então, atua na mesma instituição de ensino, a qual os irmãos surdos estudavam, como professor instrutor, também em forma de contrato, no âmbito das ações desenvolvidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

2.2 Coleta de dados/instrumentos

Para a obtenção dos dados para essa investigação buscamos utilizar como instrumento a entrevista individual para cada sujeito da pesquisa. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas e registradas através do gravador de som do próprio notebook, exceto a dos dois irmãos surdos, durante o segundo semestre de 2016, junto aos sujeitos da pesquisa, como descrita a seguir:

- a) Alunos surdos: Roberto e Renata.

A entrevista foi realizada com o intuito de identificar junto à esses jovens, matriculados no 1º ano do EM no ano letivo de 2015 e, em abandono escolar no ano de 2016, a relação que ele e ela mantêm com a escola e com os conhecimentos escolares, especificamente os de Química.

Para a obtenção dos dados, tinha-se inicialmente como proposta, que a comunicação, no decorrer da entrevista, entre a pesquisadora e os sujeitos surdos seria por meio da língua portuguesa na modalidade escrita, utilizando a rede social e/ou o próprio computador a propósito de que os mesmos pudessem responder às perguntas solicitadas, de modo que, não houvesse interferência de terceiros. A referida sugestão partiu da própria pesquisadora/entrevistadora, já que alguns diálogos informais, sem cunho eminentemente investigativo, via diferentes redes sociais (*whatssApp* e *facebook*) já havia sido realizado com a jovem Renata, desde o ano de 2016.

Então, apesar dos jovens surdos aceitarem em participar da entrevista, os mesmos não concordaram com a proposta de responder às perguntas na modalidade escrita, utilizando a rede social e/ou o computador, como também não autorizaram a gravação em vídeo, optando, dessa forma, apenas a comunicação por gestos.

Sem entender o receio dos jovens, inclusive de Renata, pelo fato da mesma já ter uma comunicação via redes sociais com a pesquisadora, antes mesmo da coleta de dados, a solução encontrada no momento da entrevista foi solicitar ajuda para a irmã ouvinte dos jovens surdos, já que essa apresenta uma harmoniosa aproximação com os irmãos.

Dessa forma, a entrevista procedeu da seguinte maneira: a irmã (ouvinte) dos jovens surdos realizou a tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, por meio de gestos utilizados por eles no dia-a-dia e vice-versa. Ressaltando que, no decorrer da entrevista, a pesquisadora, também intervia mostrando as perguntas na forma escrita para os sujeitos surdos, a fim de melhor esclarecê-los.

b) Os pais e a irmã, ouvintes, dos estudantes surdos, com o propósito de identificar em suas visões o que a escola representa para eles e quais as estratégias de sobrevivência escolar, seus filhos construíam para ter acesso aos conhecimentos escolares;

c) O professor de Química e colegas de classe da época que os alunos surdos frequentavam a escola, a fim de identificar a relação que esses jovens surdos tinham com os ouvintes e com os conhecimentos específicos, enquanto sua vivência escolar no ano de 2015.

CAPÍTULO 3: ALUNOS SURDOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E A NOÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER

Neste capítulo, apresentam-se discussões acerca da educação de surdos baseado nos teóricos Sá (2002), Skliar (2011) e Perlin (2011), além de outros, bem como as discussões sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino e a noção da relação com o saber de Bernard Charlot (2000).

3.1 Educação de surdos: um ser diferente e não deficiente

O termo “surdo”, segundo Sá (2011), refere-se àqueles com o qual as pessoas que não ouvem classificam-se a si e a seus semelhantes. Logo, nos referimos a uma pessoa que “vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária”, levando-a a construir sua identidade com base nessa diferença, “utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem” (SÁ, 2011, p.48-49).

Dessa maneira, pode-se ouvir falar dos surdos como um grupo homogêneo, visto que esses apresentam a mesma diferença. Nesse sentido, Skliar (2011, p. 14) discute que podemos, involuntariamente, descrevê-los como aqueles que são "homens, brancos, de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania etc.”

Por outro lado, seria um equívoco pensar desta forma, pois inclusive no Brasil, boa parte dos surdos pertencem à outras classificações. A saber, temos

[...] os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações etc. (SKLIAR, 2011, p. 14-15).

Os surdos podem ser vistos pela sociedade ouvinte como pessoas “deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas” (SÁ, 2002, p. 02),

sendo muitas vezes, levados à exclusão no meio social e especificamente no processo educacional, visto que não se pensava em educação voltada para os surdos.

Assim como Perlin e Strobel (2006, p. 06) relatam, os surdos eram rejeitados pela sociedade e isolados nos asilos, visto que, não se acreditava que esses sujeitos “pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’”.

Segundo Sá (2002), foi a partir do século XVIII que surgiram algumas informações sobre os surdos em situações educacionais. Ela destaca que “a história moderna dos surdos geralmente começa em Paris, em 1756, quando um padre se interessa por um grupo de crianças surdas e passa a instruí-las numa pequena escola que veio a crescer, recebeu apoio real, e, tornou-se uma instituição de fama internacional” (SÁ, 2002, p. 52).

Com o passar do tempo, especificamente, em meados do século XX, surgem as discussões sobre a educação de surdos, enriquecendo os estudos sobre a LIBRAS, momento marcados por “concepções sociais, culturais e antropológicas, criando questões complexas como cultura, língua, identidades e diferenças” (LUCHECI, 2003, p. 21).

A saber, Skliar (1998) relata a seguinte importância desses estudos

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

E mesmo que existam avanços no decorrer dessa trajetória, compreende-se que ainda hoje há indícios de insatisfação pela ausência de reconhecimento com a diferença. Com isso, diante dessas e de tantas outras situações, Skliar (2011, p. 05) salienta que, discutir sobre a diferença entre os ouvintes e os surdos provoca “uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano”.

Nesse viés, Perlin (2011, p. 56), traz como discussão sobre os surdos a seguinte expressão: “o surdo tem diferença e, não, deficiência”. É assim que os surdos, enquanto grupo organizado culturalmente, não se definem como deficientes, devido à falta de audição, pelo contrário, eles se definem de forma cultural e linguística (WRIGLEY, 1996 *apud* SÁ, 2002).

É com este olhar que devemos deixar de lado a visão para com os surdos como pessoas doentes, anormais e incapacitados ao serem comparados àqueles que ouvem e falam, pois, ser

surdo para o autor “é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2011, 56).

Sá (2002, p. 11) evidencia que é necessário reconhecer a diferença dos surdos, não como tentativa de igualá-los a outros grupos, muito menos normalizá-los, mas com o propósito de considerar “os direitos dos surdos enquanto cidadãos e o reconhecimento dos múltiplos recortes de suas identidades, língua, cognição, gênero, idade, comunidade, cultura etc.”

Dessa maneira, é essencial que o surdo mantenha contato com a comunidade surda, que é

um grupo de pessoas que estão envolvidas com a surdez – compartilhando interpretações, significados e representações – seja pelo fato de serem surdos, de serem parentes de surdos, de serem amigos de surdos, ou de serem profissionais que trabalham com surdos, cujo envolvimento se dá pela sensibilização para com as questões que envolvem os surdos – sua língua, sua cultura, seus direitos, seus saberes, suas lutas etc. (SÁ, 2002, p. 125)

E quando eles – os surdos - não mantêm uma aproximação com a comunidade surda e, principalmente, não tem domínio da língua de sinais, logo são compreendidos como seres excluídos, muitas vezes, da sociedade, enfraquecendo, dessa forma, “sua identidade surda e dos demais grupos que ele representa de: gênero e raça” (SILVA, 2010, p. 273). Assim, torna-se importante a presença desse contato com a comunidade surda, possibilitando ao surdo sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e principalmente, a diferença de sua condição” (SILVA, 2010, p. 273).

Ao falar sobre identidade surda, Sá (2002, p. 03) compreende como sendo “à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de forma cultural e lingüística”, além de entender que ela é construída com o outro e a partir do outro. Ao seu ver, falar em identidade é também pensar a questão da diferença, “[...]visto que a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo social discursivo” (Sá, 2002, p. 99).

Nesse sentido, Perlin (2011) compreende a identidade surda como sendo uma diferença que precisa ser entendida como uma construção multicultural. Sendo assim, ele identifica os surdos em diferentes identidades. Na **identidade surda** estão presentes os surdos que fazem uso com experiência visual; na **identidade surda híbrida** estão os surdos que nasceram ouvintes; e com o tempo se tornaram surdos. Quanto à **identidade surda de transição** estão aqueles mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte que passam para a

comunidade surda. Já a **identidade surda incompleta** os surdos vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante, enquanto que a **identidade surda flutuante** estão os surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.

Diante dessa identificação dos surdos nas suas múltiplas identidades, Perlin (2011) e Sá (2002) dizem que esses sujeitos encontram-se em situação de necessidade de interação com o seu semelhante, pois todo e qualquer identidade é construída com o outro e a partir do outro. Nessa perspectiva, pode-se dizer que “a identidade surda constrói dentro de uma cultura visual” (PERLIN, 2011, p. 58).

Quanto ao termo “cultura”, Silva (2010, p. 274) destaca que esse possui diversos significados, mas “na área da surdez, a palavra cultura representa para os sujeitos surdos como uma afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, onde se centraliza o seu espaço linguístico”.

É, então, a partir dessas diferenças que Sá (2002) destaca os surdos e a comunidade surda como um grupo heterogêneo, ressaltando assim, a não existência de uma identidade surda universal. Para ela, a identidade de qualquer indivíduo se constrói na e através da língua, pois esta é uma atividade em processo de evolução e o seu uso torna-se uma característica identitária de maior importância para os surdos, inclusive, os envolvidos.

Nesse sentido, Skliar dá ênfase à aquisição da língua de sinais, um processo natural, baseado na experiência visual, porém, esse natural não é estabelecido por um processo biológico. A saber temos:

Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. “Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2011, p. 27).

O autor ainda compreende que o contato da língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, podendo sustentar um projeto educacional mais amplo. Para ele, esse método não deve ser apenas considerado como um único problema escolar que afeta a estrutura pedagógica e que pode ser solucionado a partir de

esquemas metodológicos. Pelo contrário, esse processo deve ser entendido como um direito dos surdos e, não um meio concedido por alguns professores ou algumas escolas. Nesse viés, partindo da importância da língua de sinais, Sá (2002, p. 106) identifica que essas “não são melhores nem piores que as demais línguas: são diferentes”.

Com esse pensamento, Perlin e Strobel (2006, p. 45) afirmam que pelo fato do surdo ser um indivíduo que produz uma cultura baseada na experiência visual, esse “requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural”, sendo assim, necessário haver discussões de propostas que garantam esse acesso à língua.

Conforme exposto, grande parte das polêmicas sobre a educação de surdos giram sempre em torno de uma comunidade que se classificam como normais pelo fato da audição. Sendo assim, é necessária uma profunda discussão em diversos espaços como escolas, universidades e comunidades, entre outros, permitindo, futuramente, uma educação que seja significativa para as diferenças, levando-a a pensar num ambiente que não crie rupturas entre a individualidade e a heterogeneidade cultural e social do ser (SÁ, 2002).

Para Lopes (2011), a escola tem sido um ambiente de reflexo para diversos estudos e projetos educativos, políticos e sociais gerando a participação socioeducativa de diferentes grupos econômicos, linguísticos e culturais. Dentre os discursos trazidos pelos participantes, o autor aponta que

[...] a educação através das diferentes épocas e domínios políticos, sempre houve a preocupação com o perfil da escola, seu poder, com o disciplinamento, com a educação de cidadãos e, por último, dentro de uma ótica que para muitos é recente, com a educação de excluídos oriundos das classes populares e de grupos culturais e colonizados, tais como: negros, indígenas, mulheres, ciganos, surdos etc (LOPES, 2011, p. 104).

Para ela, as várias diferenças existentes nesses grupos encontram-se presentes na escola moderna, no entanto, tal instituição não sabe trabalhar e lidar com as mesmas.

Dessa forma, podemos compreender que a diferença de linguagem tem sido um dos embates nas escolas, embora, “a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem” (SKLIAR, 2011, p. 24).

Embora todos os cursos de licenciatura necessitam ter em sua grade curricular uma disciplina obrigatória de LIBRAS, essa não é suficiente para tornar o futuro professor proficiente na língua de sinais. Tal disciplina deve ser apenas uma oportunidade do futuro

professor ter conhecimento de que existe uma minoria surda usuária de sua língua, a língua de sinais, além de ser um espaço na qual ele possa ser tranquilizado. E mesmo ele recebendo toda e qualquer criança em sua sala de aula, não se espera que este seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, ele não seria possível se comunicar em duas línguas ao mesmo tempo (SÁ, 2011).

Skliar (2011) afirma que as representações sobre a língua de sinais no ambiente escolar levam sérias consequências e problemáticas. E um dos fatores responsáveis gira em torno de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes. Ou melhor, por que não se discute que a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos?

Assim, as discussões não devem ser levadas em conta se os surdos utilizarem uma outra língua, pelo contrário, o que deve ser discutido é o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação.

Nesse sentido, apesar das leis que discutem “o respeito às diferenças, sobre recursos disponíveis para a aprendizagem, sobre a tecnologia a serviço da educação e sobre igualdade, parece ficar a desejar discussões que abordem temas culturais e políticos” (Lopes, 2011, 108).

A saber, Sá (2011) traz a seguinte reflexão

[...] faz-se leis, mas não se modifica o ambiente. Fala-se de inclusão de estudantes, mas não se incluem os professores em atividades de capacitação maciça, anterior, continuada. Dizem que o que temos que discutir é a incompetência da Escola, mas não dizem que há indivíduos que só se beneficiam da Educação se o ambiente for protegido, modificado, planejado [...] (SÁ, 2011, p.18).

Por sua vez, Skliar afirma quando diz que, “ao contrário do que prevê a LDB, a educação brasileira está pautada no colonialismo e na exclusão”. Embora, existam instrumentos legais que obrigam a inclusão de todos no sistema educacional e no cotidiano do cidadão, sabe-se, portanto, que na prática deixa a desejar a tão sonhada integração (SKLIAR, 2012).

Para ele, a prática da educação especial no Brasil, encontra-se em uma situação descontínua e irregular, pois de um lado existem muitas crianças, jovens e adultos fora do sistema educativo, nos diferentes níveis de ensino. De outro lado, necessita de práticas de inclusão adequadas que atendam aos indivíduos surdos na escola regular e/ou em classes especiais. No entanto, isso ocorre sem o mínimo de acesso à LIBRAS, “sem contato com

adultos surdos ou uma pedagogia que possa resgatar as suas identidades, as suas experiências visuais, as suas histórias...” (SKLIAR, 2012)

Talvez, seja um equívoco pensar dessa forma, mas parece que a surdez, como identidade cultural, atrapalha e incomoda a comunidade ouvinte. Para muitos, parece mais viável negar as diferenças desses indivíduos do que enfrentar os desafios e as consequências. Dentre essas consequências, podemos destacar algumas que surgem no campo educacional. São elas

[...] as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos, a necessidade de oficialização da língua de sinais e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc.” (SÁ, 2002, p. 54).

Com esse olhar, os surdos, assim como qualquer pessoa, independentemente de sua identidade cultural, merecem e têm por direito serem reconhecidos e incluídos nos espaços de debates, de questionarem seu presente e exigirem os direitos que por lei são fundamentais para qualquer cidadão.

Para tanto, Sá (2011) discute que a escola é um direito de todos, porém, a mesma não deve ser entendida como sinônimo de uma escola que apresenta as mesmas propostas para todos. A autora afirma quando diz que **“a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles”** (SÁ, 2011, p. 18). De modo geral, o foco da escola deve estar sempre voltado para o aluno, porém, muitos encontram-se em escolas de inclusão e se sentem angustiados nesse ambiente escolar por não terem as suas necessidades e especificidades atendidas. Além disso, ainda existe professores que desconhecem a cultura surda (PERLIN E MIRANDA, 2011).

Dessa forma, Sá (2011, p. 18-19) defende que a **“escola bilíngue específica para surdos, ou, pelo menos, à classe bilíngue específica para surdos”** seja a mais adequada para esses alunos, levando em consideração a língua, a cultura e as estratégias cognitivas para essa minoria.

Nesse viés, os autores Perlin e Miranda (2011) defendem a ideia de que o surdo deve ter sua formação inicial em escola específica, uma vez que maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, podendo muitas vezes, o aluno surdo chegar a escola sem aquisição da língua de sinais e muito menos da língua portuguesa. Com isso, o contato surdo-surdo inicialmente na vida da

criança torna-se eficaz para a aquisição dessa língua, algo que não pode ser possível no ensino regular. A saber, os autores trazem a seguinte reflexão

Não adianta colocar intérprete em sala de aula, pois o surdo precisa ser alfabetizado antes, para poder entender o intérprete. As escolas de surdos têm a capacidade de promover a aquisição da língua primeiramente, facilitando que a criança surda consiga sua identidade e se fortaleça no conhecimento de mundo por meio da língua de sinais (PERLIN e MIRANDA, 2011, p. 106).

A respeito da pedagogia surda, os autores destacam que a formação do professor deve levar em conta a aproximação com o sujeito surdo. É preciso que os surdos tenham “espaços nas universidades para formar pedagogos” a ponto de entenderem o jeito do surdo ser (PERLIN e MIRANDA, 2011, p. 114).

É nesse caminho que a política pedagógica indica que é junto ao surdo que eles irão encontrar referências no momento de entender “o que somos, quem somos, nossa diferença, nossa identidade, nossa estratégia de afirmação diante do ouvinte, sem, contudo, rejeitar esse ouvinte” (PERLIN e MIRANDA, 2011, p. 114).

Assim, diante das diversas identidades surdas é fundamental conhecer a pedagogia surda de modo que reconheça a diferença do surdo a partir do ponto de vista do próprio sujeito surdo na perspectiva de que juntos encontrem o melhor caminho possível para atendê-los.

3.2 Os sujeitos surdos no ambiente escolar

Neste tópico apresentamos as discussões acerca da inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino, bem como as experiências vivenciadas nesse ambiente escolar e a noção da relação com o saber de Bernard Charlot.

3.2.1 Inclusão Escolar de alunos surdos

No Brasil, o atendimento educacional à pessoas com deficiência em escolas de ensino regular é um direito regulamentado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96) expresso no artigo 58, na qual a proposta da mesma é garantir o acesso

desses alunos à escola, além de contar com o apoio de profissionais especializados, quando necessário, no intuito de atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Após seis anos da publicação dessa lei é que a LIBRAS se torna uma língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei 10.436/2002 e pelo decreto 5626/2015, reconhecida como uma forma de comunicação e expressão. Nesse sentido, o artigo 4 expressa a obrigatoriedade de incluir o ensino de LIBRAS na formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e formação de professores, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Por sua vez, estudos revelam que não basta apenas incluir alunos no ambiente escolar e chamar de inclusão, é preciso também que a igualdade seja respeitada e promovida como um valor na nossa sociedade, adquirindo resultados visíveis e positivos (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999). Em contrapartida, sabe-se que na nossa realidade brasileira muitos resultados manifestados na prática contradizem com o que se pretende atingir. Nesse viés, há vários questionamentos, nos quais a ideia de inclusão é apenas uma mera inserção de alunos no ambiente escolar, quando na verdade diversas situações de exclusão social encontram-se presente diariamente na nossa sociedade.

Nesse cenário, relata-se que:

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 02).

Diante de tantas dificuldades enfrentadas acerca da inclusão escolar, Reis (2015) salienta que é necessário que haja transformações sócio educacionais que nos permitam garantir o respeito diante da diversidade humana, sendo este um processo que

reflete a urgência da construção de uma escola inclusiva, uma escola que não se limite apenas a efetivar matrículas de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, mas sim comprometidas com uma educação que possibilite ao educando mostrar e desenvolver suas potencialidades (REIS, 2015, p. 45).

Assim, destacamos que, se hoje podemos contar com leis que asseguram a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, podemos também, por direito, lutar por

um ensino de qualidade que de fato atenda adequadamente às suas especificidades. Como diz Mantoam (2009, p. 39), “os alunos jamais poderão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças, seja nas escolas comuns como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento [...]”.

Em suas palavras, compreende-se um ensino de qualidade aquele que há “solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (MANTOAM, 2009, p. 61), além de exercermos um trabalho que, de fato, haja um reconhecimento das diferenças de cada e qualquer sujeito inserido na sala de aula comum, numa perspectiva de enfrentarmos os desafios frente à inclusão escolar. Contudo, no que diz respeito à efetivação da educação inclusiva, mesmo que esteja assegurada por diversos dispositivos legais e oficiais, há uma longa trajetória a ser percorrida (REIS, 2015; SANTANA e CARNEIRO, 2012). Desse entendimento, Santana e Carneiro (2012) defendem que:

A educação do aluno surdo é um assunto complexo e que envolve aspectos políticos, educacionais, linguísticos, culturais que, no contexto da escola, se expressam nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos aspectos linguísticos dos alunos inseridos na escola regular (SANTANA e CARNEIRO, 2012, p. 55)

No que se refere à este processo de inclusão, por mais que seja um ponto de partida, estudos como o de Ademar (2013, p. 53), que, ao realizar em sua pesquisa uma análise bibliográfica sobre estudos referente à inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, apontam que “os surdos e até mesmo as pessoas com deficiência, em geral, têm chegado ao Ensino Médio há bem pouco tempo”. Isso talvez nos remeta a um dos fatos a se pensar quando se diz respeito a uma conquista ainda recente para esta comunidade.

No entanto, muitos são os desafios e preocupações em torno da inclusão de alunos surdos. Nesse sentido, Santana e Carneiro (2012) apontam para este caso, quando diz que

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros” (SANTANA e CARNEIRO, 2012, p. 56).

Nesse sentido, fica evidente que nem sempre os surdos apresentam domínio na sua língua nativa, LIBRAS, levando-os a se comunicar através de formas diferentes de expressão, como gestos criados no seu dia-a-dia, expressões faciais, escritas e outros.

Com isso, torna-se necessário que o atendimento de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino requer uma avaliação da realidade do contexto da situação do aluno e a ela se adaptar, criando laços coletivos que colaborem na busca por uma educação de qualidade para todos, a partir de mudanças a serem desempenhadas nesse universo escolar, a fim de atender às necessidades desses discentes. Como diz o autor,

A presença de alunos especiais numa escola requer um esforço não apenas do próprio aluno, mas também dos professores, diretores, colegas, família e comunidade local, provocando um envolvimento comum e exigindo compromisso e dedicação de todos (BARCELLOS, 2009, p. 17).

Ainda a saber, o autor registra que

A escola inclusiva deve avaliar o seu contexto e se adaptar a ele. Conforme as necessidades dos alunos especiais que ali estudam, deve ajustar o currículo, adaptar o ambiente, capacitar seus profissionais, criar suporte para complementação das aulas através de laboratórios ou salas especiais, buscando sempre a educação efetiva (BARCELLOS, 2009, p. 17).

Contudo, sabemos que infelizmente na nossa realidade brasileira, alunos com deficiência são diariamente expostos ao fracasso escolar. Nesse viés, a inclusão do aluno surdo perpassa por uma situação de desafios em meio às diversas dificuldades, principalmente, quando se destaca a questão da heterogeneidade linguística dos alunos, dificultando muitas vezes a comunicação.

Sobre essa diferença linguística no ambiente escolar, Tenor (2008), relata em seu estudo que alguns professores até destacam a interação do aluno surdo com os colegas ouvintes em sala de aula, porém, no que diz respeito à aprendizagem desse aluno surdo, esta não satisfaz aos objetivos esperados.

Assim, Reis (2015) salienta que além da inserção, o processo de inclusão deve respeitar a condição sociolinguística do aluno surdo exigindo uma rede de apoio, destacando a importância da figura do intérprete de LIBRAS no contexto escolar, a fim de garantir o acesso de conteúdos disciplinares em forma de Língua de Sinais.

Sob esse viés, Tenor (2008, p. 57) esclarece que a presença dessa figura no ambiente escolar, inclusive na sala de aula, tem como perspectiva minimizar as dificuldades encontradas, no intuito de favorecer, de modo geral, a aprendizagem dos conteúdos escolares a esses alunos.

No entanto, considera-se que quando esse processo é visto e realizado apenas como forma de transmissão, no qual o intérprete realiza apenas a tradução do professor ouvinte para o aluno surdo, entende-se que essa inclusão encontra-se restrita apenas entre o aluno surdo e o intérprete, quando de fato deveria existir uma interação entre aluno surdo-professor ouvinte e aluno surdo-aluno ouvinte. Bem como, uma interação entre o intérprete com o professor regente e os demais membros da comunidade escolar para que todos contribuam para um ensino de qualidade. Nesse contexto, Tenor (2008) aponta que a comunidade escolar precisa nessa situação se adequar às necessidades dos surdos e não o surdo se adaptar à escola.

Além disso, a realidade também nos mostra que existem casos em que o aluno surdo está inserido na escola regular de ensino, contudo, não tem domínio na língua de sinais, considerada como primeira língua para os surdos, como também, não conta com o recurso de um intérprete em sala de aula que o auxilie nesse processo.

Nessa perspectiva, em busca da aprendizagem desses alunos surdos, destaca-se a ausência de um trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos nesse processo, assim, como expressa Barcellos (2009), quando diz que a inclusão deve ser um processo que ocorre no decorrer de vários aspectos e de forma coletiva.

O tópico a seguir traz discussões acerca da presença do aluno surdo na escola regular de ensino e as suas dificuldades com a falta de um intérprete na sala de aula a partir de dois estudos recentes desenvolvidos por Júnior (2013) e Costa (2013).

3.2.2 O que diz o aluno surdo sobre suas experiências na escola regular de ensino?

Referente à inclusão do aluno surdo no EM, Júnior (2013) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar, por meio de narrativas, a relação entre a escolarização e a vida de nove jovens surdos, sendo quatro que estudavam no EM no período de sua pesquisa e cinco que já tinham concluído esse nível de ensino. Destacando que todos os integrantes estudavam ou já

estudaram em escolas públicas com propostas inclusivas no estado do Espírito Santo. Além disso, os mesmos também frequentavam durante a pesquisa o CAS (Centro de Apoio ao surdo).

De modo geral, o autor relata que identificou no momento da análise das narrativas daqueles que estudavam no EM, a angústia desses jovens antes mesmo de ingressarem neste nível de ensino. Ao cursarem o EF, no período de 2000 a 2011, inclusive nos anos finais, os alunos destacaram a falta de intérprete em sala de aula que os auxiliassem a aprender os conhecimentos abordados nas aulas por meio da LIBRAS. Além disso, alguns destacam que como não havia intérpretes na escola, aprender LIBRAS também era uma dificuldade.

Como estratégias para tentar entender os conteúdos das disciplinas, os jovens relatam que contavam sempre com a ajuda de um amigo ouvinte em sala de aula e até mesmo de alguns familiares fora da escola. Alguns até tentavam fazer leitura labial, mas confessam que era muito confuso. Nessa situação, uma das alunas participantes da pesquisa, relata que não compreendia o que o professor dizia nas aulas. Estudava, escrevia tudo o que lhe mandavam, mas não obtinha êxito, o resultado era a reprovação. E quando questionava sobre essa situação era surpreendida com a resposta de que essa consequência era fruto da falta de estudo de sua parte, algo que lhe deixava constrangida. Para outro aluno, quando questionava na escola para conseguir um intérprete, um direito seu, pareciam que não levavam a sério a sua frustração, sendo que esse também informou que conheceu a LIBRAS apenas em 2011 a partir de pesquisas realizadas em internet e vídeos assistidos e, posteriormente, por meio da igreja Testemunha de Jeová.

Diante desses fatos, podemos perceber através dessa pesquisa realizada por Júnior (2013) que essa é uma realidade recente em nossa sociedade. Jovens surdos inseridos no universo escolar público de ensino regular ainda precisam ser mais reconhecidos e valorizados, que metodologias adequadas sejam postas em prática possibilitando, assim, o aluno surdo a aprender na sua primeira língua. Mas, infelizmente a realidade ainda nos mostra que muitos enxergam os surdos como seres incapazes de aprender e se desenvolver no meio social.

Nesse contexto, em outro trabalho também recente, Costa (2013) identificou ao realizar uma entrevista com dois professores do Ensino Fundamental, um com formação em Pedagogia e outro em Letras, a angústia e frustração por terem alunos surdos em sua sala. Relataram que em nenhum momento foram preparados para lidar com essa situação, nem mesmo tiveram um curso de LIBRAS que o capacitasse e facilitasse a comunicação entre eles. Embora esse seja um direito do profissional, como diz o autor, contida na “legislação brasileira, como no Decreto

nº 5.626 (BRASIL, 2005), norma que garantem ao professor cursos de formação continuada, principalmente no que concerne à inclusão do aluno com necessidades educacionais diferenciadas na escolar regular” (COSTA, 2013, p. 78-79).

Em razão dessa situação, o autor aponta que os professores defendem a ideia de formação continuada de professor e ofertas de cursos de capacitação, pois a formação acadêmica não é o bastante para lidar com essa realidade nesse processo de ensino inclusivo.

Assim, Júnior (2013) abre um espaço para ressaltar que não adianta apenas haver intérprete em sala de aula, se a comunidade escolar, inclusive o professor ouvinte não compreende o aluno surdo e por sua vez não é capacitado para lidar com essa situação em sala de aula.

Já ao destacar a entrada dos participantes surdos no EM, Júnior (2013) aponta que esses sujeitos já contavam com a presença de um intérprete em sala de aula, na qual esperava-se que esse amenizasse os problemas de comunicação e facilitasse a aprendizagem, porém, outras dificuldades começaram a surgir.

Uma das alunas aponta que o intérprete costumava faltar nas aulas e ela fingia que estava tudo bem, quando na verdade não entendia nada que o professor dizia. Outro aluno relata a falta de compromisso e paciência do intérprete com sua colega surda, pois ela não conseguia entender o intérprete por não dominar a língua de sinais, pois o pouco que ela aprendeu não era o suficiente para acompanhar o processo. Sendo assim, uma das sugestões dada pelo intérprete a essa aluna, fato observado por seu colega como um preconceito, foi que ela procurasse outro intérprete que não dominasse tão bem a LIBRAS, para que pudesse se entender.

Além disto, o autor também destaca outra dificuldade ao analisar as narrativas, quando relata que a inclusão nas escolas regulares não funciona na primeira língua para os surdos, mas sim, na segunda língua que é a língua portuguesa.

E quando perguntado a esses alunos sobre os seus projetos de vida após o EM, os mesmos manifestaram o desejo de continuar estudando mesmo demonstrando terem poucas informações sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, além, da pouca preocupação dos próprios profissionais da escola para informar as possíveis possibilidades que esses jovens poderiam adquirir.

Dos quatro participantes que frequentavam o EM, Júnior (2013) relata que desses, três demonstraram interesse em ingressar no curso de Letras-Libras e, posteriormente, ser professor/a no intuito de ajudar as crianças, adultos e até os familiares a aprender LIBRAS, porém, não comentaram como pretendiam satisfazer essa possibilidade.

Já referente às narrativas dos cinco sujeitos que já tinham concluído o EM, foi identificado que nessa fase da pesquisa, os mesmos já estavam imersos na graduação ou até mesmo graduados. Esses destacaram que antes do EM também passaram por dificuldades semelhantes, além do preconceito em relação à LIBRAS e o preconceito por ser surdo, fato identificado não apenas pela sociedade que os cercavam mas, também, pelos próprios familiares que não aceitavam essa identidade. Mediante essa situação, o autor destaca que o conhecimento da LIBRAS ocorreu em diversos momentos da vida desses sujeitos. “Para alguns foi aos 9 anos, para outros, mais tarde, e até no Curso de Graduação Letras-Libras, por volta de 28 anos” (JÚNIOR, 2013, p. 98).

Ao destacar as experiências desses sujeitos surdos no EM, Júnior (2013) salienta que um dos aspectos mais relatado por eles diz respeito à falta de preparo dos professores para ensinar os conteúdos disciplinares, tornando dessa forma o entendimento desses alunos dificultado. Uma das entrevistadas relata que reclamar que não estava entendendo nada, não era suficiente para mudar a metodologia do professor.

Como na grande maioria das aulas não haviam intérpretes, os sujeitos tentavam fazer leitura labial. Em momentos de provas, alguns chegavam até a “colar”, levando-os a ser aprovados mesmo sem nunca ter intérprete e sem entender a matéria, mas também haviam outros que eram reprovados.

Sobre os projetos de vida após o EM, o autor identificou nas narrativas dos sujeitos a insegurança e a incerteza em realizar um curso superior, como também sobre a escolha da profissão, conforme o acesso do surdo na sociedade. Uma das entrevistadas relatou sua angústia referente à pressão que lhe faziam para realizar o ENEM e ingressar em um curso superior, pois não se considerava em condições apropriadas em cursar uma graduação sendo que sua escolarização se deu por meio de frequentes colas sem ter o conhecimento do conteúdo. Porém, quando começou a estudar Letras-Libras percebeu que tinha capacidade e poderia aprender.

Com base nas informações coletadas pelo autor da pesquisa, podemos perceber que não basta apenas inserir o aluno surdo no ambiente escolar e chamar de inclusão. O que se espera pela comunidade surda é uma escola de proposta inclusiva de qualidade que valorize e respeite a identidade do surdo, enxergue-os como sujeitos capazes de superar os obstáculos, permita-os obter conhecimentos e a construir projetos de vida.

Nessa perspectiva, é preciso que haja com urgência mudanças em vários aspectos no ambiente escolar buscando estratégias de mudanças e adaptações para se adequarem às diferenças dos alunos no universo escolar e que a presença de um intérprete na escola, especificamente na sala de aula possa de fato existir com responsabilidade e competência e que o mesmo aja em parceria com o professor regente, pois esse é um processo que deve ser realizado em conjunto.

3.2.3 Educação dos surdos na Bahia

No que diz respeito à proposta atual de educação de qualidade para todos, regulamentada por leis oficiais, e que buscam superar à exclusão daqueles que não frequentam a escola ou que essa não atende as suas necessidades, destaca-se neste tópico a Lei nº 10.330/2006 que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE).

Esse Plano de caráter estadual tem um prazo de dez anos. Nele, os temas e conteúdos específicos abordados foram construídos e discutidos a partir do apoio de membros da sociedade baiana, como mostra abaixo

ampla participação da sociedade civil organizada, sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que instituiu a Comissão do Plano Estadual de Educação, composta por representantes dos segmentos representativos do Estado da Bahia, com a finalidade de definir, assessorar, mobilizar e avaliar a elaboração do projeto que se pretende efetivar (BAHIA, 2006, p. 07).

As discussões foram realizadas em audiências públicas com a participação de um total de aproximadamente 2.000 pessoas, distribuídas em grupos temáticos nos vários municípios permitindo socializar a partir de uma visão do perfil de cada região. Por sua vez, esse Plano

destaca que os resultados são frutos de um trabalho em conjunto com todos aqueles que tiveram a oportunidade de participar.

A saber, o PEE/2006 estabelece as seguintes diretrizes: “as diretrizes e metas para cada nível, etapas e modalidades de ensino; as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para a formação e valorização do profissional do magistério e dos demais profissionais da educação nos próximos dez anos” (BRASIL, 2006, p. 08).

Nesse viés, destaca-se para as discussões as diretrizes para a modalidade de ensino, com ênfase na Educação especial, sendo essa vista pelo PEE como uma educação que visa atender pessoas com “deficiência mental, auditiva, visual, motora, física, múltiplas ou decorrentes de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além de pessoas com habilidades/superdotadas” (BRASIL, 2006, p. 52).

Diante dessa modalidade, o diagnóstico estabelecido pela lei nos mostra que o Estado da Bahia tem se avançado com destaque num quantitativo de 65,42% de alunos que apresentam necessidades educacionais e que estão matriculados em escolas especiais, permitindo dessa forma, o acesso e a permanência dos mesmos no ambiente escolar. Contudo, o que se pretende nesse Plano durante esses dez anos é um quantitativo de 80% de alunos matriculados em escolas regulares.

No que se refere aos obstáculos enfrentados pelas escolas públicas da Bahia acerca da oferta educacional a esse público em questão, essas não se diferenciam da realidade dos demais estados brasileiros. No que tange essa lei, explicita-se que dos 417 municípios da Bahia, apenas 46,8% oferecem atendimento educacional a essas pessoas. A saber, destaca-se os seguintes obstáculos: “falta de formação e especialização do corpo docente; falta de recursos educativos específicos e material didático adaptado; elevado número de alunos em sala de aula; estrutura física das escolas inadequada” (BRASIL, 2006, p. 52).

Quanto a essas dificuldades, o Plano nos mostra que deve existir uma parceria aliada à garantia dos alunos com necessidades especiais à educação, destacando nesse processo o atendimento especializado que pode ser oferecido na própria escola regular de ensino com a implantação de salas de apoio pedagógico ou em uma outra instituição especializada.

Quanto aos objetivos e metas estabelecidas pelo PEE/2006, destaca-se a implantação e implementação da LIBRAS na comunidade escolar para os surdos, durante dez anos, além de

ampliar também esse serviço para os familiares e sociedade, seja ela em parceria com o governo ou não; estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica com o auxílio de aparelhos de ampliação sonora, dentre outros recursos que facilitem a aprendizagem desse público; além de garantir, em cinco anos, a presença do intérprete na sala de aula durante todo o ano letivo que o aluno surdo estiver presente (BAHIA, 2006).

No entanto, sabemos que na maioria das vezes, a prática observada na rede pública de ensino regular não condiz com as propostas educacionais desejadas, pois os resultados obtidos não dão conta de o sujeito surdo, em especial, obter habilidades e competências adequadas aos conhecimentos escolares.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a dissertação de Santos (2011), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu objetivo partiu de uma visão que leva em consideração a pouca frequência dos alunos surdos, usuários da LIBRAS, nas escolas regulares dos municípios de Salvador. Por sua vez, seu trabalho tem por finalidade refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos com esse perfil comunicativo nas referidas escolas.

A autora destaca em uma parte de seus resultados informações que se detêm em conhecer a realidade educacional do aluno surdo na rede pública municipal de Salvador. Além disso, foi descoberto a partir de um levantamento de informações, por meio telefônico, que dentre oito escolas regulares de ensino que conta com a presença de alunos surdos, duas declararam a existência de alunos que apresentam uma comunicação embasada no uso de gestos domésticos, por não terem a LIBRAS como sua primeira língua.

O perfil desses alunos foi uma informação adquirida apenas pelas escolas, já que para a pesquisa não foi realizada uma avaliação diagnóstica do aluno. Apesar disso, “as duas escolas relataram ter dificuldades com as duas famílias e as têm orientado a buscar diagnóstico e acompanhamento para seus filhos” (SILVA, 2011, p. 79).

O aluno da primeira escola identificada tem sete anos, cursa o 1º ano do EF e pertence a uma família que vivencia dificuldades financeiras. Uma das justificativas da mãe em ainda não ter feito o diagnóstico clínico de seu filho é a falta de dinheiro. Já a aluna da segunda escola tem quatorze anos, estuda nessa instituição desde 2004, cursa o 5º ano do EF e sua mãe traz duas versões referente à sua filha. Ora diz que ela tem perda auditiva, ora diz que a filha ouve, mas tem preguiça de falar. A escola já solicitou o diagnóstico, mas a mãe ainda não cedeu.

Segundo Silva (2011, p. 80), as escolas relataram que mesmo a prefeitura tendo os dados das matrículas desses alunos surdos não houve em nenhum momento “visitas de profissionais especializados com o intuito de conhecer e acompanhar a realidade dos alunos, dos professores e da escola”. A única ação da prefeitura relatada pela segunda escola foi enviar no ano de 2010 uma lista com os nomes dos locais de atendimento ao surdo para as instituições de ensino regular. Nesse ano, a aluna da segunda escola já tinha seis anos que havia frequentando e durante esse tempo não houve assessoria da prefeitura, como também a escola afirma não ter buscado meios para essa situação da aluna sem domínio da LIBRAS.

Ao entrevistar o vice-diretor e o professor da segunda escola foi constatado a dificuldade do docente e o pouco rendimento da aluna, sendo essa muitas vezes passada de série sem ao menos conseguir acompanhar o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Ou seja, para o professor a presença da aluna era apenas um faz de conta de que ela estava aprendendo, pois não houve durante esse tempo um avanço na aprendizagem da mesma. Situação essa que a deixou desestimulada levando-a a abandonar a escola.

Diante dessa análise, a autora menciona que a partir da realidade dessas duas escolas, os dois alunos identificados como usuários de gestos ainda não foram diagnosticados e não tiveram acompanhamento adequado. Nesse viés, “as escolas percebem que seus alunos possuem dificuldades, mas estão impossibilitadas de atuar conscientemente na formação deles, seja por descompromisso ou dificuldades dos pais, seja por falta de um sistema público de ensino integrado com a rede de saúde” (SILVA, 2011, p. 81).

É com base nos desafios enfrentados acerca da inclusão escolar, como mostra nos estudos acima, e a partir das experiências vivenciadas com dois jovens surdos durante minha trajetória profissional, que surgem vários questionamentos e inquietações na perspectiva de tentar compreender qual a relação que esses alunos surdos, emersos em situações de fracasso escolar, estabelecem com a escola e com os conhecimentos escolares.

E para melhor compreender esse processo, do ponto de vista da problemática da pesquisa, nos debruçamos nas discussões de Bernard Charlot, a partir do referencial teórico baseado na noção da relação com o saber, apresentado no tópico abaixo.

3.3 A noção da relação com o saber

Bernard Charlot é um pesquisador francês nascido em 1944, graduado em filosofia e doutor em Ciências da Educação. Desde que se aposentou, passou a residir no Brasil dando continuidade em suas pesquisas no nosso país, que têm como foco a relação dos alunos com o saber e a escola. Além de suas discussões e pesquisas, sua presença também trouxe “aos professores e pesquisadores brasileiros, mais que ideias e teorias; trouxe um novo olhar para ajudar os docentes a compreender as dificuldades e contradições que perpassam a escola e os professores no Brasil: um olhar cúmplice e generoso” (FRANCO, 2013, p. 11).

É com esse olhar no qual sempre estive em busca da efetividade da ação educativa para as classes populares, que Charlot é considerado um educador envolvido nas questões escolares visando os menos favorecidos (CHARLOT, 2013). Com esse pensamento, ele procura entender a relação com o saber que os estudantes mantêm com a escola e com os conhecimentos escolares, quando esses se encontram em situações de sucesso ou fracasso escolar.

No que diz respeito à expressão fracasso escolar, Charlot explica que nada mais é do que uma forma de “verbalizar a experiência, a vivência e a prática” estabelecida em fatos de reprovação quando os alunos não adquirem “certos conhecimentos ou competências”, sejam eles em qualquer nível de ensino escolar (CHARLOT, 2000, p. 13-14).

É notável que diariamente os docentes lidam com “alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam” (CHARLOT, 2000, p. 13). São jovens e situações que existem na realidade e, embora, muitos pensem que a ausência do aprendizado é a única causa desse fracasso, ele destaca que existe outros fatores, tais como a eficácia dos docentes, o serviço público, os recursos que supostamente o país deveria investir em seu sistema educativo, a crise, os modos de vida, entre outros.

Mas não para por aí. Charlot (2000), discute que não existe fracasso escolar. Para ele, o que existe são “alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Portanto, o que se deve analisar em um estudo são esses alunos, essas situações, essas histórias e, não, o fracasso escolar, tido como um objeto misterioso.

Diante dessa reflexão, muitos professores se identificam a ele, se sentem compreendidos e até afirmam: “[...] *eu também não sou um professor fracassado; mas eu trabalho em situações que facilitam a produção de fracasso*” (FRANCO, 2013, p. 12).

A saber, Charlot (2000, p. 17), apresenta duas maneiras de traduzir o fracasso escolar: em primeiro lugar, pode-se “pensá-lo como desvio, como diferença [...]: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos” analisados nos anos 60 e 70 pela sociologia, como mostra o recorte

como diferença de posições entre alunos: o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente da do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado etc (CHARLOT, 2000, p. 17).

E, em segundo lugar, “uma experiência que o aluno vive e interpreta [...]”. Além disso, destaca-se que a “experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas [...]” (CHARLOT, 2000, p. 17). O autor ainda esclarece que é nesse cenário que os alunos fracassados criam uma imagem desvalorizada de si ou, até mesmo se acomoda a essa situação chamada de fracasso.

Diante desse fato, o autor aponta que “essas duas maneiras de “traduzir” a ideia vaga de fracasso em um “objeto de pesquisa” são legítimas e ambas produzem um saber sobre o que o senso comum chama “fracasso escolar”” (CHARLOT, 2000, p. 18).

Segundo o autor, um aluno mesmo em situação de fracasso é um aluno. Mas o aluno é também uma criança ou um adolescente, ou seja, um sujeito confrontado com as necessidades de aprender. Logo, esse sujeito é um ser humano, um ser social e um ser singular. Sendo assim, “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Nesse sentido, é importante ressaltar que os estudos que esse pesquisador “realizou e realiza visam compreender como o sujeito categoriza, organiza e interpreta seu mundo; ou mais especificamente, como o sujeito dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (FRANCO, 2015, p. 20-21).

A saber, Charlot (2002), traz a seguinte reflexão:

A primeira questão é saber se o aluno estudou ou se ele não estudou porque se ele não estudou é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue uma outra questão: porque ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? As questões da atividade

intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino (CHARLOT, 2002, p. 18).

A princípio, somos levados a refletir: Que saber é esse que Bernard tanto discute, ressaltando que:

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob nome de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Nesse contexto, o foco do estudo em ação, não é analisar em si o “fracasso escolar”, mas sim, as situações as quais levam a esse resultado, as histórias que permeiam esse meio. Com isso,

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p. 60).

Para o autor essa ideia de saber está relacionada ao sujeito, às ações desenvolvidas pelo sujeito, a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Portanto, “não há sujeito sem saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Com esse pensamento, ele afirma que “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Nesse sentido, “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (CHARLOT, 2000, p. 63). E “isso só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Assim,

Cada um tem uma relação com o saber. Inclusive quando não gosta de estudar. [...] O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é “boa” ou “não”, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrenta na escola. Ele

vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender (REGO e BRUNO, 2010, p. 19).

No decorrer desse viés, Charlot (2000) também destaca a figura do aprender, quando diz que nascer está submetido à obrigação de aprender e afirma que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65). Para ele, aprender não equivale a adquirir um saber intelectual. Há nessa situação uma questão para compreender a experiência escolar e a experiência do fracasso.

Em pesquisas sobre os colégios foi presenciado que o aprender nem sempre tinha o mesmo sentido para os docentes e para os alunos. Foi constatado em suas análises que mesmo preparados, somos surpreendidos muitas vezes com a extensão dos mal-entendidos.

Nesse viés, as crianças são diariamente confrontadas com a necessidade de aprender, ao encontrarem, em um mundo já existente diversas figuras, tais como: a) Objetos-saberes (objetos em que os saberes estão incorporados) - livros, obras de arte, programas de televisão; b) Objetos cujo o uso deve ser aprendidos, desde os mais familiares como escova de dente, cadarço do sapato, até os mais elaborados como computador, celular; c) Atividades a serem dominadas - ler, escrever, nadar, desmontar algo, entre outros.

No entanto, esse aprender não é o mesmo que adquirir um saber, pois o ato de aprender está relacionado a “exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Além disso, o autor compreende que os locais na qual a criança aprende, possui regulamentos diferentes do ponto de vista do aprendizado. Um conjunto residencial, a empresa, a família, a igreja, entre outros apresentam funções variadas, porém, os mesmos contribuem para formar indivíduos. Nesse sentido, ele diz que existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender. Assim, “a função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Com isso,

a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual vivo, do

espaço do qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 67-68).

Nesse sentido, o autor compreende que “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Por sua vez, Charlot (2013) considera a escola como um local específico que se encarrega em ensinar aos alunos o que não se aprende na família ou na comunidade, caso contrário, não teria sentido. Mas também não podemos ignorar e desconsiderar que os jovens aprendem coisas importantes fora da escola, pois qualquer local pode ser um espaço de aprender.

É por meio dessas experiências, que também existem alunos que frequentam a escola por motivos diversos de relação com o saber, que não se restringe apenas ao ato de aprender o que se quer que ele aprenda. Segundo Charlot (2013, p. 161), “talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, [...], o que se faz na escola”. Nesse viés, ele relata que o caminho pelo qual aprendemos alguma coisa, seja essa qual for, é apresentada de maneiras distintas e heterogêneas. Dessa forma, ele nos diz que devemos respeitar que a função do aluno na escola é de aprender, mas devemos, também, reconhecer que existe outros aspectos envolvidos nesse meio.

Assim, compreende-se a partir de Charlot (2000) que essa relação está relacionada a um conjunto de relações distintas, envolvidos com o aprender e o saber, que se dão no âmbito de diversos aspectos ao longo da vida, como na família e na escola.

Segundo Charlot (2000, p. 59), aprender, uma questão mais ampla que o saber, pode estar relacionado a adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual, como a gramática, a matemática, a história da arte etc., é uma forma de dominar um objeto ou uma atividade, como amarrar os cordões do sapato, ler, escrever etc. Por fim, pode-se também encontrar maneiras de se relacionar com o mundo, cumprimentando as pessoas, seduzindo e muito mais.

Além disso, Charlot (2000) apresenta três dimensões da relação com o saber que permite compreender essa relação discutida em suas pesquisas. São elas: relação epistêmica, identidade e social. A relação epistêmica do saber parte da ideia de que aprender pode estar apropriado a um objeto virtual (o saber), ligado em objetos empíricos (livros), abrigado em locais (escola) e

possuído por pessoas que já transitaram por esse caminho (docentes). Por sua vez, “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, livros, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68). São essas pessoas, que já trilharam o caminho que devo seguir, podem, portanto, me ajudar a aprender, ou seja, a executar uma função de acompanhamento junto aquele que está no processo de aprender. De modo geral, essa relação epistêmica é a relação com um saber-objeto.

A relação com o saber também é uma relação com a identidade, pois “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem si e à que quer dá de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Com esse pensamento “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”. A saber, exemplifica que “a criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”” (CHARLOT, 2000, p. 72). Além disso, ele também afirma que toda relação com o saber é também uma relação com o outro, sendo esse aquele que se dispõe a ajudar a aprender algo, porém, ele não se encontra apenas fisicamente presente. A entender, ele também pode ser aquele “fantasma do outro” que cada um carrega em si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Assim, a relação com o saber também expressa uma relação social, na qual exprime uma relação com “o mundo”, com o “eu” e com “o outro” baseado na teoria de Charlot ao afirmar que “não há relação com o saber senão a de um sujeito (CHARLOT, 2000, p. 73). Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem”. A saber, temos

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a tornar-se “alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade” (CHARLOT, 2000, p. 73).

Partindo do ponto de vista de Charlot, ao analisar a relação do sujeito com o saber deve-se levar em consideração a relação epistêmica, identitária e social do sujeito inserido no processo de aprendizagem.

Com esse olhar, ele compreende que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Diante desses e de outros fatos, o autor faz o seguinte questionamento: “que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?” (CHARLOT, 2000, p. 79). Na sequência, ele traz a seguinte reflexão ao afirmar que o pesquisador

Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. (CHARLOT, 2000, p. 79).

Com base nas visões e discussões apresentadas no decorrer deste tópico, entendemos a ideia da relação com o saber, trazida por Bernard Charlot, como um caminho possível para a compreensão dos diferentes aspectos e limites que os jovens surdos vivenciam, enquanto alunos na escola regular de ensino em situação de inclusão/exclusão escolar, estabelecendo uma aproximação com as discussões apresentadas no decorrer da investigação.

Nessa perspectiva, constata-se que há uma carência de estudos que relatem a respeito da pessoa surda, foco do presente estudo, na sua realidade, diante de situações de fracasso escolar, enfatizando qual o sentido da escola para o aluno, qual a maneira de como ele aprende, quais os caminhos e expectativas na tentativa de se desenvolver nos projetos escolares e conseqüentemente na vida, entre outros.

CAPÍTULO 4: RELAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS COM A ESCOLA, COMUNIDADE ESCOLAR E CONHECIMENTOS ESCOLARES

Nessa investigação buscamos compreender a relação que dois irmãos surdos, em situação de fracasso escolar, estabelecem com a escola e os conhecimentos científicos escolares, particularmente os de Química. Buscamos compreender essa relação a partir das falas desses alunos, de seus familiares, das colegas de classe e do professor de Química.

Os dados coletados foram agrupados em 03 eixos de análises:

O primeiro: Renata e Roberto e a relação com a escola – que contempla as visões dos alunos surdos, pais, irmã e colegas de classe acerca da escola, bem como os motivos que levaram ao abandono escolar;

O segundo: A relação estabelecida por Renata e Roberto com os membros da comunidade escolar – que visa compreender como se dava a comunicação e relação dos alunos surdos com os membros da comunidade escolar;

E por fim, o terceiro: A relação estabelecida por Renata e Roberto com os conhecimentos químicos escolares – que traz discussões acerca da metodologia utilizada pelo professor de Química para com esses alunos surdos, além das estratégias de sobrevivência que os alunos surdos construíam ou não para adquirir os conhecimentos escolares.

4.1 Renata e Roberto e a relação com a escola

Renata e Roberto são irmãos surdos, nascidos no interior do sertão da Bahia e filhos de pais ouvintes. Esses jovens convivem com sua família composta por oito pessoas, sendo: o pai, a mãe, um irmão maior, um irmão menor, uma irmã menor e sua filha de nove meses. No período da pesquisa nenhum membro da família trabalhava de maneira formal e a renda da família dependia significativamente do auxílio recebido pelo INSS aos jovens surdos. A mãe complementava a renda como revendedora de cosméticos.

O ingresso na escola ocorreu a partir dos cinco anos de idade e sempre frequentaram escola pública de ensino regular, especificamente, uma da rede municipal de EF e outra da rede estadual de EM. Desde a infância e durante todo o percurso no EF, esses jovens não tiveram contato com a língua de sinais (LIBRAS), levando-os a obterem uma comunicação por meio de gestos criados no convívio familiar.

Renata é uma jovem tranquila e caseira. Uma das coisas que ela mais gosta de fazer e que já se tornou um hábito na rotina de sua vida é estar conectada à internet por meio do celular, especificamente nas redes sociais como o *facebook* e o *whatsApp*. Além disso, ela também gosta de cuidar de sua sobrinha pequena. Sobre as atividades domésticas, Renata relata ter pouca afinidade, executando-as somente quando solicitadas pelos pais.

Roberto é um jovem que aparenta ter maior interação com as pessoas de sua região. Pode-se considerar uma pessoa que pouco utiliza o celular¹² e nem acessa muito as redes sociais, porém, não dispensa o computador para as suas buscas de vídeos para a produção de minicarros e mini paredões de som, com materiais recicláveis em maioria de suas produções, uma de suas habilidades que mais gosta e que aprendeu a fazer sozinho. Segundo ele, esse processo ocorre da seguinte forma: assistir os vídeos de interesse, desenhar numa folha e produzir o que se pretende. Além disso, aprendeu com seu pai a dirigir moto e com sua mãe a realizar as atividades domésticas como lavar, passar e cozinhar.

Como dito, buscamos compreender a relação estabelecida por Renata e Roberto com a escola a partir de opiniões e relatos desses estudantes surdos, os pais, a irmã e as colegas de classe. Para isso, foi perguntado a esses informantes o que a escola é para eles. As respostas dos pais evidenciam que, apesar de não terem concluído o ensino fundamental menor, eles reconhecem a escola como sendo “uma coisa boa” e que representa “tudo na vida deles”, como mostra o trecho da resposta dada pela senhora Mãe:

[...] É tudo na minha vida, por causa porque eu.. não cheguei lá por causa que eu não quis chegar, né? Porque meu pai pagou escola pra mim, coisou tudo. O que ele pode fazer pra mim ele pode”. [...] Mas eu só na influência de jovem [...] Acabei sobrando [...] ia só brincar com os amigos e pronto. Dizia que tava estudando [...] (M1, 2016).

Segundo M1 a falta de interesse e as influências na fase da juventude que a levou para um caminho mais difícil do que a escola poderia ter proporcionado “[...] *Enchada, algodão.*

¹² Atualmente Roberto estar sem celular, e justificou que não faz questão deste meio eletrônico.

Tudo na vida, o que dê e vier [...]”. Ou seja, trabalhar na roça foi a oportunidade que ela encontrou como meio para adquirir uma estabilidade financeira, já que não quis estudar.

Para a irmã de Roberto e Renata de dezessete anos que tem o EF completo e cursa o Primeiro Ano do EM no ano letivo de 2017, a escola representa “a base”, como destaca em sua fala

[...] Muita coisa, porque hoje tudo é a base da escola, né? Se a pessoa não tiver um ensino médio completo não consegue arrumar um emprego, porque hoje tudo, até pra barrer uma rua tem de ter ensino médio completo. [...] Hoje é tudo a base, ela é tudo na vida de uma pessoa, como na minha ou de qualquer um hoje (I1, 2016).

Ficou evidente que, para ela a escola é fundamental, fonte de oportunidade para o acesso ao mercado de trabalho na perspectiva de garantir uma estabilidade financeira, independentemente de qualquer área profissional que uma pessoa exerça no mercado de trabalho.

Esses dados são semelhantes aos encontrados por Charlot (2002) que ao realizar uma pesquisa no Brasil encontrou situações na qual muitos alunos vão à escola por um único objetivo, o emprego, sem encontrar sentido e prazer do saber. Essa, também foi uma situação encontrada em pesquisa realizada na França na qual 75% a 80% dos alunos relacionam o frequentar a escola para futuramente adquirir um bom emprego.

Nesse viés, as colegas ouvintes (A1, A2 e A3) dos jovens surdos, estudantes do Segundo Ano do EM no ano de 2016, também, apresentam suas visões referente à escola. Para elas, a escola representa as seguintes reflexões: “oportunidade de aprender aquilo que não sabe”, “oportunidade de conseguir algo melhor pra vida” e “relação de amizade”. Sobre essa última, encontrada na resposta da aluna (A2), parece que a visão de escola para ela apresenta maior importância em construir amigos do que obter conhecimentos sobre os conteúdos escolares, como destaca o trecho a seguir:

A escola pra mim é, assim, um ambiente que eu vou aprender coisas novas, amigos novos. É uma relação assim, como é que posso dizer? De amizade, que a pessoa tem que construir uma amizade na escola pra passar mais de 03 anos. A metade da minha convivência é na escola, que eu passo mais de 05 horas na escola, então, pra mim a escola é minha segunda casa (A2, 2016).

Podemos observar a partir dos relatos das colegas de Roberto e Renata que a escola traz oportunidade de aprendizado e melhoria de vida e, também representa um espaço de

socialização, um ambiente de experiências vividas com as pessoas que lá se encontram, permitindo, assim, a capacidade de relacionar-se com elas, possibilitando a construção de laços de amizade.

Já para os estudantes surdos, a escola representa um espaço onde o aluno pode “estudar, aprender e se interagir com as pessoas”. No entanto, parece que esse ambiente também apresenta alguns limites e, de certa forma, marca a memória de alguns alunos, como destaca a fala de Renata “*Lugar de estudar, aprender. Mas, eu ficava só sentada, escrevendo o que a professora pedia, sem entender muita coisa*”. Nesse relato, pode-se perceber que só pelo fato de estar presente na escola não significa que o aluno está aprendendo.

Indagamos aos pais por que mandavam seus filhos surdos à escola. As respostas dos pais giraram em torno da perspectiva de que na escola eles conseguissem ter um bom comportamento, se desenvolvessem e aprendessem alguma coisa. Ao indagar se eles conseguiram ou não aprender alguma coisa, o pai logo destaca que eles aprenderam a ler e, a mãe enfatiza que a escola contribuiu para que seus filhos surdos fossem calmos, diferente de muitos surdos que são zudentos, ou seja, fazem muito barulho para se comunicar. Para ela essa questão de “zudar”, ou seja, fazer barulho ao se comunicar é resultado de um mau comportamento.

Diante dos relatos trazidos por Renata e Roberto, inferimos que a escola por representar, inicialmente um espaço de aprendizagem, mesmo que em meio às dificuldades eles não aprenderem o que desejam, mas, esse também representa um espaço em que eles têm a oportunidade de buscar uma relação de interação com os colegas de classe. Para Roberto e Renata a escola também é um espaço de interação.

Foi perguntado aos pais como era a sua participação na vida de seus filhos durante o processo escolar. De acordo com o pai, ele diz que fazia o que todo mundo faz, ou seja, mandava seus filhos à escola. Já o relato da mãe diz que desde pequeno, rastejando pelo chão, ela dava o caderno para eles ficarem rabiscando e, quando começaram a frequentar a escola, levava e buscava todos os dias até os oito anos de idade.

Perguntamos a Roberto e Renata o porquê eles frequentavam a escola e se eles percebem alguma mudança na vida depois que começaram a frequentar. A resposta apresentada evidenciou que eles iam à escola porque a mãe mandava, como também, porque eles queriam aprender e entender as coisas. Foi a partir do momento que eles começaram a frequentar a escola

que algumas coisas começaram a mudar, como destaca Roberto “*Sim, porque aprendi a ler e escrever*” e Renata enfatiza “*Mudou mais ou menos. Aprendi a ler e escrever e também comecei a interagir um pouco mais com as pessoas*”.

Como podemos observar, os irmãos destacam o fato de ler e escrever, o processo de alfabetização, como um ato de mudança na vida deles, fonte atribuída com maior importância, sem se referirem a demais conhecimentos escolares.

Além disso, eles expressaram durante a entrevista que, a aquisição daquilo que dizem ter aprendido na escola contribui, de alguma forma, para sua vida, destacando a interação e a comunicação com as pessoas no seu dia-a-dia, inclusive em casa, já que todos da família são ouvintes. Com isso, foi possível perceber no decorrer da conversa que o motivo de saber ler e escrever os possibilitam entender algumas coisas na língua portuguesa, modalidade escrita, como por exemplo, utilizar celular e computador, fontes presentes na vida deles. E essa aprendizagem possibilita a comunicação com as pessoas ouvintes.

Com isso, buscamos saber como esses jovens, irmãos surdos, se sentiam ao ir à escola. De acordo com os pais, eles se sentiam bem, como destaca a mãe “*Se sentia bem, feliz, [...] Dava os horários da escola, nunca me deu trabalho de eu mandar eles ir tomar banho*”, enquanto isso, o pai traz uma ressalva quando diz “*[...] até quando eles estudava aqui, né?, tudo bem pra eles, né?*” Diante dessa resposta, percebeu-se que ele estava se referindo a escola de EF e, quando indagado sobre o colégio de EM, ele destaca que “*eles se acharam bem, também, pra ir. Mas depois no outro ano já não quiseram mais, aí também não foram não*”.

A partir desses relatos e na perspectiva de adquirir mais informações a respeito, percebeu-se que na entrevista com a irmã, a mesma também trouxe um relato semelhante a de seu pai, como mostra o trecho a seguir:

Aqui eles se sentiam mais bem, porque é aqui a comunidade, a escola é ali, eles voltava e já vinha direto pra casa e lá não. Lá é mais, eh:: muito, movimentação, aqui já era movimentação, mas era pouca. Lá, já é mais encrenca, tem que pegar ônibus. Aí sempre tinha aquela zueirinha. Eles não gosta, os momento deles é tudo ficar no cantinho deles quieto. Bithô sempre mesmo quando vinha da escola, [...], ele sempre chegava com dor de cabeça; Bibi, as vezes, chorava. Que as vezes, ela não conseguia/vontade de entender e não consegue (Rose, 2016).

Diante dessa resposta, percebe-se o quanto esses irmãos gostam da escola que estudavam o EF, logo, quando começaram a frequentar a nova escola, ficou explícito nos relatos

de seus familiares o quanto eles estranharam, levando-os a não se sentir bem nesse ambiente que todos os dias frequentavam.

Perguntamos a Roberto e Renata se eles gostavam ou não de estudar na escola. Eles responderam que gostavam de estudar na escola que concluíram o ensino fundamental, destacando dessa forma, certo receio pelo colégio do estado, no qual eles estudavam o EM, algo que foi evidenciado não somente na resposta deles, mas, também na expressão facial dos mesmos, além de confirmar o que foi mencionado pelo pai e irmã.

Renata justifica sua resposta mencionando que no colégio do EM *“era muito assunto, apresentação. Muito cansativo”* e, Roberto salienta que *“os professores só falavam coisas e eu não entendia muito, aí ficava difícil”*. Com isso, percebe-se que eles destacam a dificuldade no sentido, talvez, de nesse colégio exigir mais atividades por se tratar de um nível de escolaridade mais avançado, bem como, a diferença de linguagem entre eles e o professor.

Para os pais, a desistência de seus filhos se deu a partir da reprovação, na qual a mãe destaca que se eles não tivessem sido reprovados a desistência não teria ocorrido. Além disso, eles também apontam que ao chegar do colégio, seus filhos, inclusive Roberto, reclamavam de dores na cabeça e nos olhos, motivo no qual a mãe destacou que levaria ao médico para saber do que se tratava.

Segundo Renata e Roberto, as respostas evidenciam que a desistência partiu das seguintes situações: “pegar ônibus”, “muita coisa pra fazer”, “muito barulho” e “dores de cabeça”, como destaca o aluno Roberto *“[...] tinha muita zuada e eu tinha muita dor de cabeça. E lá tem muita gente que eu não conhecia na sala. Aqui era mais calmo e tinha meus colegas”*. Ou seja, eles relacionam todas essas situações, como fatores que os levaram a desistir de estudar, algo que, no decorrer da entrevista, essas inferências não foram citadas para com a escola do EF, localizada na própria região e, sim, apenas em relação à escola do EM.

Dando prosseguimento à conversa, foi indagado a respeito se algo mudou na vida deles depois que desistiram. Eles responderam que não houve mudança em sua vida após desistirem da escola. Renata acrescenta, *“Não. Agora estou livre de escola. Não quero voltar”*. Nesse discurso, parece que a escola não se adaptou à sua necessidade durante suas vivências escolares no ano letivo de 2015, deixando explícito em suas respostas as dificuldades encontradas nesse período.

Quanto a essa negatividade para com a escola do EM, as justificativas nos levam a perceber que, esses jovens não conseguiram se familiarizar com o ambiente e as exigências da escola do EM. Diante desses motivos, Renata explicita não querer voltar a estudar, já que agora está sossegada. Com esse pensamento, embasado nas respostas dos jovens surdos a partir das diversas situações, podemos corroborar com a ideia de Charlot (2002), ao enunciar que esses jovens estiveram apenas matriculados, ou seja, fisicamente presentes no colégio.

Roberto, ainda faz uma ressalva ao dizer que se a irmã ouvinte, que irá cursar o Primeiro Ano do EM no ano letivo de 2017, for estudar no turno da noite e se eles ficarem na mesma turma, o mesmo pensaria em retornar a estudar¹³, caso contrário, permanece na desistência.

Contrastando as duas escolas, os jovens surdos relacionam gostar da escola do EF, por terem uma relação mais afetiva com os membros da escola, inclusive, colegas e professores, por se tratarem de pessoas da mesma localidade e que os viram crescer, motivo esse, que nos leva a entender que essa relação afetiva facilitava o diálogo entre os envolvidos.

Perguntamos aos pais, irmã, professor de Química, colegas de classe e aos jovens irmãos sobre suas opiniões acerca da inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino. Ao indagar aos pais de Roberto e Renata sobre a inclusão de alunos na escola regular, observamos em suas respostas uma justificativa que não leva em conta a inclusão como um direito que seus filhos têm, muito menos dos objetivos que devem ser adquiridos, ao contrário, eles destacam uma forma que encontraram para que seus filhos pudessem ter um bom comportamento, se desenvolvessem e aprendessem a ler, como relata a mãe:

*Eu acho, pra me foi maravilhoso.
[...] Foi maravilhoso, que eles aprenderam muitas coisas boas, né?
As quais é o que? Primeiramente, o comportamento, né? Porque que tem a leitura e quando eu vi eles aprendendo a fazer um “a”, minhas lágrimas pingava de alegria.
Não era de dizer assim. É de alegria, de emoção [...]
Aí outra vez ele chegou em casa e fez o nome dele, fez o meu, do pai, dos irmãos e veio mostrar com maior sorriso do mundo
Eu fiquei muito orgulhosa e como sou orgulhosa com eles. (M1, 2016).*

Esses fatores de alguma forma trazem para eles um sentimento de orgulho por seus filhos terem aprendido aquilo que para eles é de extrema importância como ler e escrever, e agradecidos por aqueles que contribuíram para esse processo que se deu no EF.

¹³ Fui informada em março de 2007 em conversas informais com o diretor da instituição, que a matrícula de Roberto tinha sido feita para o ano letivo de 2017 no turno da noite e na mesma turma que sua irmã ouvinte.

Quanto à resposta de Rose, irmã de Roberto e Renata, a mesma expõe sua concepção referente à inclusão, com base em duas vertentes: um lado positivo e um lado negativo. Sobre o lado negativo, ela relata o seguinte:

[...] porque eles tá num ambiente onde só eles não fala e nem escuta. Os outros fala, os outros escuta, os outros vai e, eles não. E aquilo alí, a pessoa se sente sozinho, naquele momento, porque quando a pessoa tá num lugar, você, quando você for pra fora. Você alí não conhece ninguém, você alí é mudo, surdo, calado. Você não sabe o que vai fazer alí. A mesma coisa, eu acho no pensamento deles. Meu Deus o que será que eles estão dizendo, o que será que eles estão pensando, o que será que o professor tá explicando e eu não tou entendendo (Rose, 2016).

Sua resposta remete um sentido de angústia pelo fato de seus irmãos estarem inseridos num ambiente onde os demais falam e eles não conseguem ouvir, demonstrando desta forma, em sua opinião, momentos de solidão por não ter frequentemente uma relação de interação e comunicação. Ao mesmo tempo, ela coloca um olhar positivo, ao justificar que esse processo de inclusão possibilita aos seus irmãos; conviverem com pessoas sem deficiência e, conseqüentemente, serem respeitados em participar desse ambiente, como mostra o trecho abaixo:

Assim, a questão de ter o lado bom, é porque eles estão convivendo com pessoas normais, sem deficiência nenhuma. Assim, não tão julgando eles, não tão com preconceito, porque o mundo hoje é todo de preconceito. Hoje, por causa da sua cor, você é negra, é preta, você recebe o nome do que for. É racismo. Todo mundo hoje, por causa que aquele ali é deficiente, aquele povo já vai julgar, entendeu? É bom quando a pessoa tá num ambiente onde não é julgado (Rose, 2016)

Na fala acima, é evidente que Rose identifica seus irmãos surdos como pessoas deficientes em meio a uma sociedade ouvinte. Porém, o que diferencia em sua visão de deficiente para com seus irmãos é que essa deficiência não remete a uma característica de incapacidade, mas como seres que são capazes de atingir algum objetivo, assim como eles conseguiram aprender a ler.

Para as colegas de classe, suas opiniões sobre a inclusão giram em torno das seguintes expressões: “[...] eu acho bom. Agora o problema é que também tem coisas que eles não entendem. Então, é bom eles estudar no colégio e ter outras aulas por fora, entendeu?” (A1, 2016), “O certo, pelo certo era ter escola específica pra eles” (A2, 2016), e “Acho difícil. Por causa que eu acho que pra eles, eles deveriam ter numa escola especialmente pra eles” (A3, 2016).

Percebemos na fala das alunas A2 e A3 que para elas o melhor seria que esses irmãos surdos estudassem em uma escola especial para surdos, alegando que nesse ambiente eles iriam se adaptar e entender melhor as coisas. No entanto, a aluna A2 também traz, durante a conversa, que na escola regular de ensino deveria ter *“uma aula, um dia que seja aula de Libras”*, um destaque também comentado pela aluna A1, não somente para os irmãos surdos, mas, para que todos pudessem se envolver e juntos se desenvolvessem, embora, relate o seguinte trecho *“Seria legal, mas a nossa realidade é outra, né? de ensino, na nossa realidade é outra”*.

Quando indagado ao professor de Química, esse expressa que de acordo com a política educacional, o aluno surdo deve ser incluído na sala de aula garantindo-os um ensino de qualidade e, para isso, existem leis e diretrizes. No entanto, ele aborda a seguinte questão

[...] a carga horária do professor é pequena pra poder abranger o suficiente, [...], porque o professor ele tem que avaliar esse aluno de uma forma diferente da forma padrão. Além dele avaliar esse aluno da forma diferente, esse aluno geralmente ele vai exigir uma atenção a mais do professor durante a explicação dos conteúdos, durante as atividades, pelo fato desta deficiência, ou seja, que não é que ele deva ser excluído, mas é que ele apresenta, que ele apresenta devido sua deficiência, uma dificuldade maior (PQ1, 2016).

Nesse sentido, ele apresenta o excesso na carga horária como uma das dificuldades encontrada pelo professor regente, dificultando, muitas vezes, o acompanhamento mais de perto do aluno com deficiência durante as atividades escolares.

Com base nessa visão e diante da sua experiência, enquanto professor dos irmãos surdos, no ano letivo de 2015, ele demonstra que a sua expectativa acerca da inclusão de alunos surdos é garantir a esses alunos, assim, como os demais sem deficiência *“um futuro”, “um emprego”*, apesar de acreditar que ainda há uma carência muito forte no decorrer desse processo. Além disso, ele discute que deveria ser inserido nas escolas uma disciplina que ensinasse a linguagem para surdos e cegos, na qual todos os alunos, independente de ser ou não portador dessas deficiências, facilitando assim a interação e a comunicação com todos.

Quanto à opinião de Roberto e Renata, alunos que nunca frequentaram outra escola a não ser a escola regular (de ouvintes) e, diante das poucas palavras acerca da inclusão, suas respostas remetem não se sentir bem, como destaca Renata *“Mais ou menos. Por que uns entende, outros não”* e Roberto *“Mais ou menos. Porque poucos me entendiam e falavam comigo”*. Percebe-se na fala deles que, apesar de estarem inseridos desde criança na escola regular de ensino, os mesmos demonstram um sentimento de carência nesse ambiente

justificando a falta de diálogo entre eles e os ouvintes, na qual poucos conseguem se comunicar e entender a maneira como eles se comunicam.

Assim, diversas dificuldades são enfrentadas diariamente no cotidiano das escolas de ensino regular quando essas não possibilitam a comunicação considerando as várias linguagens, sejam de surdos, cegos e ouvintes dificultando assim a produção dos conhecimentos escolares nas diversas áreas.

Constatamos que a relação estabelecida por Roberto e Renata e as colegas de classe com a escola representa um espaço de aprendizagem e socialização. Para os irmãos Roberto e Renata, a aprendizagem na escola está intimamente ligada a valorização dada ao aprendizado da escrita e da leitura. Quanto à questão da socialização, essa é diferente das opiniões das colegas; pois para eles, essa socialização proporcionada pela leitura e a escrita é vista como forma de interagir com as pessoas ouvintes. Para as colegas a socialização se refere ao fato de construir amizades e aprender. Para os pais, Rose e as colegas, a escola representa também um meio de melhorar de vida, estabelecendo uma relação com a sobrevivência.

Charlot (2001) contribui nessa reflexão ao afirmar que toda relação com o saber é também relação consigo mesmo, na qual o processo de aprender envolve certa relação do próprio sujeito com aquilo que se quer aprender. Em suas palavras, ele ainda afirma: “isso quer dizer que o ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa na tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Assim, a escola para os pais, Rose e as colegas está ligada também aos aspectos de sobrevivência e de ascensão social. Para Roberto e Renata, a escola proporcionou a aprendizagem como a leitura e escrita, uma forma de estratégias utilizada para a comunicação.

O tópico a seguir, aborda discussões acerca da comunicação dos estudantes surdos no universo escolar, bem como a sua relação com a comunidade escolar no período letivo de 2015.

4.2 A relação estabelecida por Renata e Roberto com a comunidade escolar e conhecimentos escolares

Buscamos compreender a relação que Roberto e Renata mantêm com a comunidade em que vivem a partir de suas opiniões, de Rose e de seus pais. Segundo Rose, seus irmãos apresentam uma ótima relação na comunidade que residem, principalmente, Roberto, como mostra a seguir:

[...] Boa. Ninguém ver ninguém reclamar deles. São ótimas pessoas. As pessoas amam eles, principalmente, Roberto, que é mais populoso. [...] Ela, não! Ela é mais fechada, é mais dentro de casa, na internet. [...] se fosse pra dizer: casava com quem? Com a internet. [...] o celular preenche o vazio dela (Rose, 2016).

Percebemos a partir da fala de Rose a diferença de relação dos dois na comunidade. Para Rose, Roberto demonstra ser um jovem bastante conhecido na comunidade por vivenciar mais este meio. Enquanto que, Renata, demonstra ser uma jovem mais reservada, sem muito contato com as pessoas de sua comunidade. E como forma de distração no seu dia-a-dia ela utiliza a internet, mais precisamente as redes sociais como uma forma de comunicação com as pessoas.

Foi perguntado também a Rose qual a relação de Renata e Roberto com a família e, conseqüentemente, como ocorre a comunicação entre eles e a família. A resposta de Rose, expressa uma relação de harmonia e de companheirismo com os irmãos surdos, como ilustrado no trecho a seguir: “*É a relação assim, de irmão, tudo companheiro. O que quiser alí chega e pergunta, não é daqueles que ah, entendeu?*”. Além disso, Rose também traz a questão financeira ao expressar que eles entendem essa situação na família, como mostra a seguir:

[...]se eu comprar isso aqui, eles não vão brigar porque vão discutir com mãe porque quer um mesmo desse. Não. Eles compreendem aquilo, que um dia é o deles, um dia é o do outro. Porque aqui, em torno daqui, nós somos em sete pessoas, oito com a minha menina. Pra tudo, pra mãe comprar tudo de uma vez pra cada um, pra cada um filho, cinco filhos, pra cada um dá uma coisa do mesmo (Rose, 2016).

Sobre a comunicação desses jovens com a família, Rose registra que a comunicação gira em torno de gestos criados por eles no convívio familiar e que Roberto também consegue falar algumas palavras curtas como mamãe e papai. Quanto ao nome dos irmãos ouvintes, ele tem dificuldade em falar a palavra correta, levando-o a colocar apelidos acompanhados de gestos que identifiquem alguma característica física.

Com base nessa realidade, buscamos questionar aos pais de Roberto e Renata o motivo de seus filhos começarem a estudar LIBRAS somente na adolescência. Como resposta eles justificam que tudo iniciou a partir do momento que eles começaram a estudar no colégio de

EM, quando o diretor dessa instituição solicitou à Secretaria de Educação uma profissional. E quando indagado se esse pedido ocorreu ou não na escola de EF, a mãe responde que ao seu saber, esse processo não foi realizado, enquanto, que o pai relata o seguinte *“Porque nesse tempo, nesse tempo eu acho que não existia nada aqui”*.

A fala dos pais evidencia o desconhecimento acerca dos direitos que seus filhos surdos têm, enquanto estudantes, de adquirir um intérprete no colégio. Talvez, a falta conhecimento levou esses alunos a usufruir desse direito somente no EM a partir do diretor do colégio¹⁴. No entanto, a ausência da aquisição de Renata e Roberto da LIBRAS impediu que o trabalho da instrutora fosse realizado no ambiente escolar em parceria com os professores.

Esses não são os únicos alunos surdos a viverem nessa situação. Estudos como o de Júnior (2013) e Costa (2013) também traz resultados semelhantes quando diz respeito à ausência de intérprete durante a trajetória escolar, bem como a ausência de contato com a LIBRAS durante sua infância e adolescência, dificultando, dessa forma, a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem para os alunos surdos.

Com isso, podemos fazer um comparativo com o estudo de Júnior (2013) e perceber que diferentemente de Roberto e Renata que não buscaram, fora da escola, aprender a língua de sinais, os sujeitos surdos da pesquisa do autor buscaram aprender LIBRAS em outros locais após não obterem sucesso dessa aquisição no ambiente escolar.

Dessa maneira, Roberto e Renata tiveram contato com a LIBRAS somente na adolescência quando começaram a frequentar o colégio de EM, mesmo que a LIBRAS seja um direito oficializado pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Nesse pensamento, Sá (2002) traz a seguinte reflexão ao dizer que em países como o Brasil, em processo de desenvolvimento, apresenta

diagnósticos tardios e atitudes de desinteresse e impotência diante da surdez, expressos por pais e educadores. Inúmeras crianças surdas são deixadas à própria sorte, sem expectativas de obterem educação e sucesso na vida, principalmente em regiões mais carentes (Sá, 2002, p. 102).

Diante desse fato, a autora relata que muitos dos surdos nascidos de pais ouvintes e que permanecem distante da identidade nativa pode interferir na sua identidade surda no decorrer

¹⁴ Sobre essa situação na qual os irmãos surdos não tiveram acompanhamento especializado durante todo o EF, o diretor do colégio de EM informou em conversas informais que esses alunos não eram matriculados como portadores de necessidade especiais.

de sua vida. Nesse pensamento, Luchesi (2003, p. 17) ressalta a importância de estabelecer a aquisição precoce da LIBRAS, considerada língua nativa dos surdos, sendo essa um dos fatores fundamentais não somente “para a constituição da identidade surda e o desenvolvimento cognitivo, como também para a comunicação, a interação e o ajustamento social”.

Para tentar entender como se dava a relação e estratégias de comunicação desses jovens no colégio e membros da comunidade escolar, buscamos explicações de seus pais, colegas de classe, professor de Química, e, principalmente, dos jovens surdos.

Para os pais, eles acham que essa relação de seus filhos na escola de EF e no colégio de EM era boa e, conseqüentemente, esse se dar bem foi justificado pelo fato de nunca ter recebido reclamação de mau comportamento de nenhuma das duas instituições. Quanto à comunicação nesse ambiente escolar, o pai acha que era por gestos, enquanto, a mãe relata não saber.

Segundo as colegas de classe, o relacionamento entre eles era consideravelmente bom, porém, elas relatam certa dificuldade em relação à comunicação desses irmãos com os professores e demais colegas ouvintes, embora duas dessas entrevistadas (A1 e A2) apresentam parentesco familiar com Roberto e Renata. Essas relatam serem fundamentais nessa trajetória escolar contribuindo na transmissão de algumas informações que os professores queriam passar para os irmãos surdos, como segue o trecho:

Era legal, porque quando alguns professores não entendiam o que eles falavam, eu mais outra prima minha, nós explicava o que eles estavam tentando entender, dizer. E, também, a Renata escrevia. Quando alguém não conseguia entender ela pegava e escrevia (A2, 2016).

Já referente à outra colega (A3), a mesma informou o seguinte “[...] Às vezes, a gente não entendia o que eles falavam. Normal se entende pra quem já tem conhecimento, praticamente, né? Por causa que pra quem não tem conhecimento é mais difícil” (A3, 2016). Sua resposta evidencia a importância em estabelecer uma relação afetiva com pessoas surdas e, conseqüentemente, com os irmãos surdos, para que, dessa forma, possa facilitar a prática do diálogo entre essas pessoas.

Os irmãos surdos também relataram que era boa a relação com os membros da escola, tais como colegas e professores e a comunicação entre eles girava em torno do uso de gestos. Para Renata, essa comunicação e interação com os colegas ocorriam com maior frequência com suas duas primas (A1 e A2) que estudavam na mesma sala e, conseqüentemente, entendiam a

maioria das coisas que eles queriam falar pelo fato de já manterem uma experiência maior na convivência familiar.

Em relação a Roberto, esse também destaca que a sua comunicação era por gestos, ressaltando que no colégio de EM “[...] *muitos colegas não entendiam o que eu dizia, aí eu deixava pra lá e ficava quieto no meu canto. Aqui, eu me interagia mais, porque muitos me entendiam, me conheciam*”. Está explícito em sua fala a opção dele por ficar em silêncio quando o próximo não consegue te entender, fato quando ele se refere ao colégio de EM, pois quando comparado ao do EF dá-se a entender que ele se sentia melhor por se tratar de pessoas que já o conheciam, ou seja, já havia uma proximidade maior facilitando a comunicação entre esses jovens.

Renata e Roberto relatam que essa situação também foi vivenciada com os professores do colégio de EM, pois eram poucos os que tentavam e que, algumas vezes, conseguiam se comunicar. Dentre esses Renata destacou o professor de Química da época que eles estudavam e a professora de português.

No entanto, a maioria dos professores não sabia como manter esse diálogo por não entender como lidar com eles, como menciona Renata “[...] *Os professores não eram muito de se comunicar. Eles não entendiam. Então, eu ficava quieta e deixava pra lá*”. Quanto aos demais funcionários, eles dizem não ter nenhuma comunicação. Sabe-se que na realidade muitos “profissionais envolvidos no ensino de surdos tem ficado, na maioria dos casos, restrita aos componentes linguísticos de forma isolada” atendendo aquele que é considerado padrão” (PEREIRA, 2011, p. 52).

Sobre a relação do Professor de Química com Renata e Roberto registramos que

Era uma relação harmônica, né? Existia uma harmonia em sala de aula. Eu nunca desprezei eles por essa deficiência, ao contrário, eu sempre.. eh:: digamos que .. eu procurava, né? Eu procurava métodos que pudessem ajudar eles. Até mesmo, eu pedia ajuda de alguns alunos que já tinham o conhecimento com eles, já estavam, interagiam com eles. De certa forma, já sabiam a linguagem. E os colegas também me ajudavam na sala de aula (PQ1, 2016).

Sobre esses colegas que os ajudavam, ele destaca que a ajuda foi fundamental nesse processo, enquanto professor deles. Além disso, ele compreende que essa relação dos irmãos com os colegas ouvintes se estabeleceu pelo fato de que alguns colegas, em especial as alunas

A1 e A2, já conheciam esses irmãos há muito tempo, estabelecendo assim uma comunicação por gestos e mímicas.

Quanto à comunicação, o professor relata não saber LIBRAS e, mesmo se soubesse não adiantaria pelo fato desses alunos surdos não terem o domínio dessa língua. Nesse sentido, Barcellos (2009) destaca em seu estudo a importância do uso da LIBRAS reconhecida e aprovada no Brasil como segunda língua brasileira oriunda da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada através da Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Para ele a inserção dessa língua “pode funcionar como um canal de comunicação entre os Surdos e entre esses e os ouvintes de forma tão eficaz e completa quanto a linguagem oral funciona entre aqueles que ouvem” (BARCELLOS, 2009, p. 31).

Assim, o professor comenta que a sua comunicação durante as aulas se dava por meio de gestos e mímica alegando que, muitas vezes, ele identificava que os irmãos interpretavam muitas das coisas que ele falava.

Esses dados nos permitem inferir que esses jovens apresentam uma boa relação com os envolvidos no ambiente escolar. Evidentemente, no que diz respeito à comunicação há significativa limitação entre os colegas e professores. Contudo, as relações afetivas, inclusive de extensão da convivência familiar, estabelecida entre Roberto e Renata e as colegas de sala parecem ter contribuído para a comunicação, mesmo que de forma “precária”, entre eles e demais membros da escola.

Assim, inferimos que para Roberto e Renata o aprendizado da leitura e escrita adquirido na escola parece ser o suficiente para socializar-se com as pessoas ouvintes, permitindo, então, obter uma boa relação e interação com as pessoas.

No próximo tópico apresentamos a relação estabelecida pelos irmãos surdos com os conhecimentos químicos escolares.

4.3 A relação estabelecida por Renata e Roberto com os conhecimentos químicos escolares

Nesse tópico é analisada a relação que Renata e Roberto estabelecem com os conhecimentos escolares, particularmente os de Química. Para isso foram analisados seus relatos e os do professor de Química.

Como exposto, os resultados dos dois estudantes evidenciam que durante o EF e até o EM não lhe foi proporcionado atendimento diferenciado. De tal maneira, a fala do professor de Química e nossas experiências como professores nessa escola corroboram essa situação, pois como dito foi uma surpresa para nós dois professores desses estudantes.

Nesse viés, buscamos compreender como o professor de Química se sentiu diante dessa situação. O professor relata que teve conhecimento da surdez de Roberto e Renata nos primeiros dias de aula ao pedir que eles lessem uma atividade escrita. Além dessa surpresa, ele também se sentiu inseguro diante dessa realidade porque achava que não daria conta de trabalhar com alunos surdos.

O professor destaca que buscava em suas aulas maneiras de ensinar que não se limitasse apenas aos alunos surdos, mas, sim, a todos os demais. Dessa forma, criou para suas aulas um método prático, como por exemplo, um módulo, no qual ele substituiu alguns exemplos trazidos nos livros de Química e que, geralmente, são desconhecidos pela realidade em que os alunos vivenciam, por outros que se aproximam ao cotidiano dos mesmos.

Além disso, ele relata que durante as aulas utilizava-se de recursos que contribuísse para a visualização dos alunos em determinado conteúdo. Dentre esses, encontra-se os vídeos visto pelo professor como interessantes pelo fato de não haver uma grande necessidade do áudio para poder interpretá-los, bem como a utilização de imagens, materiais e experimentos para algumas explicações com o propósito de que eles pudessem observar já que não podiam ouvir.

Nesse sentido, percebe-se o interesse do professor em buscar meios para atender a todos os alunos, assim como destaca Mantoam (2009, p. 62) ao dizer que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Desse modo, constatamos que o professor de Química buscava estratégias de ensino para as suas aulas, sendo uma delas a utilização de experimentos. Sobre essa estratégia, ele relata que realizava na própria sala de aula e percebia que Renata e Roberto interpretavam e conseguiam reproduzir o experimento corretamente com o auxílio dos colegas ouvintes.

Apontado com maior ênfase, o aluno Roberto na realização de um experimento que abordava o rearranjo dos átomos nas reações químicas, como mostra a seguir

[...] Eu coloquei um em cada grupo diferentes pra os colegas auxiliarem eles e eles fazerem parte do experimento. O Roberto repetiu certinho o experimento. O Roberto mediu a solução com a proveta. Ele mediu certinho. Eh:: a solução de sulfato de cobre no experimento transferiu para o Becker como eu orientei pedindo que ele transferisse e, ele adicionou do Becker também para o vidro relógio durante o experimento [...] (PQ1, 2016)

Percebemos na resposta do professor, que seu relato foca-se no ato dos procedimentos experimentais, como transferir uma solução de uma vidraria para outra, com o auxílio dos colegas. Porém, não foi mencionado se esses alunos, inclusive de Roberto, compreenderam os conhecimentos científicos da Química referente ao assunto que estava sendo abordado.

O professor salienta que os irmãos surdos demonstravam ser alunos calmos e ficavam a maior parte das suas aulas de Química apenas observando o que estava sendo explicado. Dessa forma, ele aproveitava e buscava fazer mímicas durante algumas explicações e contava com a ajuda de duas alunas ouvintes que sabia se comunicar por gestos com esses irmãos surdos. O professor relata que ao fazer mímicas e levantar algumas questões, era possível perceber que, às vezes, os irmãos surdos conseguiam identificar o que estava sendo perguntado e entender o que deveria ser feito, como por exemplo, copiar o que estava escrito na lousa para o caderno deles.

Sobre essa questão de solicitar que eles copiassem algo no caderno, ele identificou certa deficiência na linguagem escrita de Roberto, na qual mesmo olhando pela lousa, as palavras escritas faltavam algumas letras, enquanto, que Renata apresenta uma escrita bastante articulada.

Streiechen e Lemke (2014) abordam que

A aquisição da linguagem escrita pelos alunos surdos tem sido motivo de grande preocupação para professores que trabalham na área da surdez ou com alunos em processo de inclusão. Inúmeros questionamentos têm surgido a respeito das estratégias metodológicas a serem utilizadas na produção de textos escritos e, também, em relação aos critérios que devem ser considerados no momento da avaliação desses alunos (STREIECHEN e LEMKE, 2014, p. 958).

Assim, podemos perceber que muitos dos alunos surdos se encontram excluídos do processo de ensino e aprendizagem, levando esses a permanecer, na maioria das vezes, restritos apenas à realização de atividades escritas, geralmente cópias. Com isso, o que pode ser

observado é que o aluno surdo, como também os ouvintes, pode apenas fingir sua participação no ambiente escolar, sem ao menos estar construindo conhecimentos.

Perguntamos sobre a opinião dos irmãos surdos acerca desse processo. Assim, ao solicitá-los que relatassem como eram as aulas de Química, Renata expressa a seguinte resposta *“Não gostava. Eu não entendia. Ele misturava umas coisas e fedia. Não gostava do cheiro”*, ao contrário de Roberto ao dizer que *“Era boa, às vezes, quando ele mandava misturar umas coisas lá”*.

Com base nas falas acima, percebemos que Renata não gostava das aulas de Química e exemplificou com experimentos realizados nas aulas dessa disciplina, alegando não se sentir bem com o cheiro. Para Roberto, o ato de misturar algumas coisas no decorrer dos experimentos lhe despertava interesse pelas aulas de Química.

Ao perguntar se eles participavam das aulas, Roberto alega da seguinte forma *“Às vezes. Quando tinha essas coisas de misturar, ele explicava e dava pra entender um pouco, aí eu fazia com algum colega”*. A partir dessa fala, pode-se perceber que, mais uma vez, o ato de praticar algo em sala de aula, como realizar um experimento, tornava o aluno envolvido nas atividades junto com os colegas ouvintes, pois a maneira de como o professor explicava determinada prática, ele conseguia entender, sendo esse o único momento em que ele se engajava nas atividades. Já Renata destaca que não costumava participar das aulas sem justificar sua resposta.

Conforme apresentado, buscamos saber se eles aprenderam algo que o professor de Química explicava nas aulas. A resposta negativa de Renata nos faz pensar que ela não conseguia entender e acompanhar o que estava sendo abordado pelo professor durante as aulas, tornando-a uma aluna frustrada pela situação que vivenciava, como podemos observar: *“Não. Ele passava muita coisa e eu não sabia definir o que era. Não entendia os assuntos, tirava notas ruins, me irritava e jogava fora”*. Para Roberto, esse processo de aprender também não lhe foi satisfeito, alegando ser difícil o que o professor ensinava.

Esses relatos explicitam o despreparo do colégio para atender as necessidades de Roberto e Renata, dificultando a compreensão desses dois irmãos surdos com os conhecimentos escolares.

Nesse sentido, destacamos um trecho da pesquisa realizada por Pereira et. al (2011) quando diz que

Quando os resultados apontam para a complexidade e exigência de raciocínio abstrato, estes estão se referindo a particularidades da linguagem química que é muito mais densa que a linguagem coloquial, pois as palavras utilizadas têm significado dentro do corpo teórico que as sustenta. A linguagem química é uma integração sinérgica de palavras, gráficos, diagramas, figuras, equações e tabelas, dentre outras formas de expressão do conhecimento (PEREIRA et. al, 2011, p. 51).

Ao contrastar as respostas do professor com as respostas dos jovens surdos, podemos refletir a partir das ideias de Charlot (2001) que o professor estabelece uma relação, ou melhor, cria uma expectativa de que o aluno deve estabelecer uma relação com os saberes. Mas nem sempre o aluno está mobilizado para aprender determinados saberes. Contudo, as estratégias utilizadas pelo professor não supriu essa necessidade para que pudessem mobilizar esses alunos a aprender o que se pretendia.

Para Charlot (2012), mobilizar não quer dizer motivar. A motivação se detém a encontrar uma maneira de fazer com que os alunos façam algo que não estão com vontade, sendo essa uma situação de curto período. No entanto, o que se propõe é fazer nascer o desejo de aprender, ou seja, fazer mobilizar-se a si mesmo, de dentro para fora. Essa sim, é uma proposta de longo prazo, ou melhor dizendo, pra vida toda, mesmo fora da escola.

Indagamos se eles estudavam em casa. A resposta que obtivemos é que a estratégia encontrada por eles girava em torno da ajuda de duas colegas ouvintes (A1 e A2) com parentesco familiar, na qual elas marcavam no livro ou caderno as páginas dos conteúdos a serem estudados para as provas da disciplina de Química e das demais. No entanto, elas expressam que essa estratégia não foi satisfatória para que eles aprendessem alguma coisa pelo fato de não conseguir entender o conteúdo que estava sendo abordado.

Segundo as colegas de classe, elas acreditam que eles estudavam do jeito deles, como relata a aluna A2 ao se referir à aluna Renata “[...] eu posso dizer que, porque eu já vi ela estudando em casa. Ela pegava o caderno, o que ela não entendia ela pesquisava na internet e passava pra o irmão” e como relata a aluna A1 “O problema é que eles não falam. Mas, eles sabem estudar pra eles mesmo”, além disso, ela destaca que, também, eles buscavam pedir ajuda à ela e a outra colega-prima A2, assim elas grifavam a parte do livro que eles deveriam estudar.

Perguntamos ao professor se ele achava que esses irmãos surdos estudavam em casa e como ele os avaliava. Na opinião do professor eles estudavam em casa, embora Renata comparada ao seu irmão, aparentemente, demonstrava ter uma dedicação maior pelo estudo.

Sobre a avaliação, o professor diz ser necessário adquirir um método adequado para avaliar as pessoas com deficiência, porém, alguns fatores como a carga horária do professor, recursos inadequados e outros imprevistos, muitas vezes, não favorece que esse método seja colocado em prática, como mostra o seu relato

[...] o professor teria que ter um tempo disponível pra avaliar esse aluno, que teria, ou seja, um tempo a disposição ali só pra realizar uma avaliação de forma diferente. Porque a avaliação de forma escrita não contempla eles, esses alunos. Eh:: porque, essa deficiência auditiva ela pode afetar. Ela pode afetar na avaliação e foi o que eu observei. Eh:: mesmo ele entendendo o conteúdo, né? A avaliação de forma escrita, ela não é favorável pra esses alunos. Eu pratiquei a avaliação de forma escrita, até por causa do, da, do tempo. Do tempo corrido, né? que foi um ano muito apertado e, se não me falhe a memória, foi um ano que teve a copa do mundo e teve muitas paralisações, teve eleição, aí teve muitos feriados e, aí foi um tempo muito apertado para os conteúdos. Aí não teve como avaliar eles da forma que deveria ter sido avaliados. A forma de avaliação foi como a dos outros alunos (PQ1, 2016).

Com isso, o método de avaliação seguiu o mesmo método utilizado para os alunos ouvintes: simulado e prova a cada unidade, ambas objetivas e individuais. Ao corrigir as provas, o professor relata que, ao seu ver, eles demonstravam ter compreendido determinado conteúdo, não com tanta perfeição, mas eles conseguiam compreender, pelo fato de algumas questões estarem marcadas corretamente. No entanto, o problema surgiu ao corrigir os simulados, pois eles não conseguiam compreender como marcar o gabarito, mesmo explicando por mímicas e desenhos no quadro de como seria a maneira correta de marcar. O professor ressalta que o simulado não foi favorável para esses alunos surdos, pois eles pintavam mais de uma alternativa de uma mesma questão no gabarito. Com isso, ele determinou avaliar pelo que tinham marcado nas questões do simulado e descartar o gabarito.

Sobre como os irmãos surdos realizavam as provas de Química, eles expressam uma resposta contraditória à que foi dada pelo professor, ao explicitar que não entendiam o conteúdo cobrado na prova, como salienta Renata “As provas eram difíceis e eu não sabia. Então chutava as questões” e Roberto “Marcava lá. Mas, minhas notas era baixa. Eu tirava 2,0”. Com base nesses relatos, pode-se observar que a pouca ou nenhuma compreensão dos conteúdos abordados pelo professor e mesmo estudando em casa essa situação os levava, no momento das provas, a responder mesmo sem entender.

Diante dessas discussões, podemos corroborar com as ideias de Charlot (2002, p. 24) ao dizer que “quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso”. Podemos apontar que na nossa realidade em meio a tantos desafios e dificuldades enfrentadas na realidade das escolas públicas brasileiras parece quase impossível levar em consideração a singularidade de cada aluno. No entanto, esses não devem ser vistos como obstáculos que impedem de entender que a situação do dia-a-dia da sala de aula também contribui para a construção do fracasso.

Em relação à principal dificuldade encontrada pelo professor de Química em sua primeira experiência em trabalhar com alunos surdos, ele relata que apesar de ter utilizado recursos ao seu alcance como vídeos, imagens, experimentos, mímicas e desenhos, esses foram meios que favorecem a todos os alunos, mas a principal dificuldade encontrada com os surdos foi abordar a parte de cálculos e realizar experimentos, como mostra o seguinte

[...] exercer explicações relacionadas a cálculos, é você também na dificuldade em trabalhar com eles, é você levá-los ao laboratório, né? porque, eh:: durante o experimento, ou seja, eles vão ser dependentes de uma pessoa, ou seja, as atividades tem que ser em duplas, eles vão ser dependentes de uma pessoa que vai tá ajudando eles a realizarem, praticarem uma atividade, uma vez que eles não podem, não conseguem interpretar o que você fala, devido a essa deficiência, essa dificuldade. Ou seja, atividades individuais experimentais não são favoráveis [...]. Tem que fazer as atividades em dupla com alguém que posso está ali auxiliando o que deve fazer ou não e o colega tá ali junto com ele (PQ1, 2016).

Logo, mesmo o professor se sentindo preocupado e utilizando-se de estratégias que se encontravam ao seu alcance, essas não foram o suficiente para que os jovens surdos adquirissem aprendizado em química. Além disso, percebe-se na fala do professor que nem sempre era possível adequar estratégias em determinadas aulas e conteúdos.

Diante da realidade vivenciada por esses jovens surdos, eles expressaram que não se sentiam tão bem durante as aulas do EM, quanto comparado às aulas do EF, fato esse, justificado mais uma vez referindo-se à dificuldade de diálogo com os colegas e professores ouvintes, além de atividades que os professores passavam para fazer em cada disciplina.

Com base nos resultados adquiridos por Roberto e Renata e o professor de Química, podemos fazer uma reflexão a partir das ideias de Charlot (1996, p. 49) ao relatar que a análise do sucesso ou até mesmo do fracasso escolar de um aluno deve-se levar em consideração que

“a relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata, mas também relação com um estabelecimento, uma classe, professores... que objetivam transmitir saber aos alunos”.

Assim, podemos inferir que, para Renata e Roberto, a relação com a escola está mais voltada para a interação com os demais membros da comunidade escolar, a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, e a relação estabelecida com os conhecimentos científicos escolares apresentam elementos da situação de fracasso escolar, elucidados nos relatos desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesse estudo nos permitiram perceber que apesar da existência das leis que garantam o direito de todos os alunos à escola, essas não garantem a permanência, a qualidade de ensino e o sucesso de todos estudantes, particularmente os surdos.

Diante desse cenário, na perspectiva de uma inclusão de qualidade, foi possível observar a partir dos trabalhos publicados nos bancos de dados BDTD e CAPES que muitos dos alunos surdos inseridos no ambiente escolar permanecem distantes do processo de aprendizagem, sendo esses, portanto, considerados excluídos devido às suas limitações auditivas e linguísticas.

Com esse pensamento, os trabalhos relatam os diversos desafios vivenciados no decorrer desse processo, tais como ausência e despreparo de intérpretes, despreparo do professor regente e ausência de comunicação entre surdos e ouvintes. Além disso, destaca-se também a carência de materiais adaptados e sinais em LIBRAS a serem trabalhados nos conhecimentos científicos das Ciências Naturais.

Nesse viés, salienta-se que apesar de tantos desafios encontrados com frequência na realidade, a análise dos resultados nos mostra uma visão de perspectivas que contribuam para um ensino de qualidade, tendo como destaques a utilização de aspectos visuais, práticas pedagógicas adaptadas, criação de sinais em LIBRAS, formação inicial e continuadas de professores, parceria entre intérprete e professor regente e planejamento de materiais adequados.

Sob essa perspectiva pode-se dizer que a inclusão de surdos no sistema regular de ensino ainda é uma prática a ser conquistada, pois muitas vezes o que está proposto nos documentos não condiz com as condições reais de funcionamento da escola.

Nosso estudo teve como objetivo compreender a relação estabelecida com a escola e com os conhecimentos científicos escolares, especificamente os de química, por um casal de irmãos surdos, em situação de fracasso escolar.

Com base nos resultados das entrevistas constatamos que a relação estabelecida por Roberto e Renata, bem como as colegas de classe com a escola, representa um espaço de aprendizagem e socialização. Para esses irmãos, a aprendizagem na escola está intimamente

ligada à valorização dada ao aprendizado da escrita e da leitura, pois essa aprendizagem contribui para a socialização a partir da interação/comunicação com as pessoas ouvintes. Enquanto para os pais, Rose e colegas de classe essa relação representa também um meio de melhorar de vida e de ascensão social.

Os dados nos permitem inferir que esses jovens apresentam uma boa relação com os envolvidos no cotidiano escolar. Quanto à questão da comunicação há significativa limitação entre os colegas e professores. Contudo, as relações afetivas, inclusive de extensão da convivência familiar, estabelecida entre Roberto e Renata e as colegas de sala parecem ter contribuído para a comunicação, mesmo que de forma “precária”, entre eles e os demais membros da comunidade escolar.

A realidade nos mostra que ainda existem casos em que o aluno surdo está inserido na escola regular de ensino, contudo, não tem domínio da língua de sinais, considerada como primeira língua para esse público, como também, não conta com as contribuições de um intérprete em sala de aula juntamente em parceria com os professores regentes, devido à não alfabetização em sua língua.

O fato desses jovens surdos, sujeitos da pesquisa, estarem frequentando a escola durante todo o ano letivo de 2015 não significou que eles estavam aprendendo, inclusive o conhecimento científico da Química.

Quanto a essa aprendizagem, os resultados apresentados indicam que esses se encontram em situação de fracasso escolar como expressa a noção da relação com o saber de Charlot (2001), baseado em diversos fatores que os levaram a essa situação. Na maioria das vezes, as interações estabelecidas na escola deram-se, principalmente pela comunicação na modalidade oral. Situação essa que dificulta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem porque restringiu a participação dos alunos surdos em sala de aula, levando-os apenas a escrever no caderno o lhes eram solicitados.

Assim, podemos inferir que para Renata e Roberto a relação com a escola está mais voltada para a interação com os demais membros da comunidade escolar, a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, e a relação estabelecida com os conhecimentos científicos escolares apresentam elementos da situação de fracasso escolar, elucidados nos relatos desses jovens.

Constatamos ainda que mesmo que o professor de Química não dominasse a LIBRAS ele não apenas é consciente dos desafios em atuar com alunos surdos, como também buscou meios que tentassem minimizar esses desafios. Mas, infelizmente, não foram suficientes para garantir o sucesso desse processo de aprendizagem.

Diante desse fato, não estou afirmando, muito menos criticando se a metodologia do professor foi ou não favorável. Apenas destaco que os métodos utilizados por ele não tinham sentido para esses jovens que apresentam uma diferença, aprenderem os conhecimentos da Química, já que os mesmos não conseguiam acompanhar a disciplina e tampouco aprender os conhecimentos da área.

Apesar de alguns avanços e conquistas na educação de surdos, ainda há de se percorrer um longo processo para que a escola apresente de fato uma educação inclusiva e atenda adequadamente a todos os alunos. Como mostram os resultados, os métodos utilizados não devem ser apenas considerados o único problema que contribuiu para esse fracasso escolar, existem outras fases que precisam ser vivenciadas para então se adequar a essa realidade de minoria presente na sociedade.

Como destacam os estudos, a inclusão é um processo complexo e coletivo. Contudo, esse percurso inicia com a participação dos pais no próprio meio familiar, permitindo que a criança surda desde cedo adquira uma identidade e cultura surda, bem como a língua de sinais. Na sequência, é necessário que os pais permaneçam presentes na vida de seus filhos durante o ingresso na escola, promovendo, dessa forma, uma parceria com os profissionais da educação.

Para tanto, esses profissionais precisam ser preparados para atender a esses alunos. Em razão dessa situação, torna-se necessário que os órgãos públicos invistam na formação desses, inclusive dos professores, a partir de ofertas de cursos de capacitação, de modo que o aluno surdo consiga acompanhar a aula em sua língua, com a assistência de profissionais especializados durante o processo educacional.

Por outro lado, faz-se necessário a implementação de investigações que possibilitem a produção de conhecimentos sobre o cotidiano dos alunos surdos, dando suporte para a produção de material didático e, sobretudo, para a adequação da linguagem científica à realidade dessa comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no Ensino Médio e suas relações no ambiente escolar**. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru. Bauru, 2012.
- ALMEIDA, T. J. B. **Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de Física para alunos com deficiência auditiva**. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação para Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus Bauru. Bauru, 2013.
- BARCELLOS, G. C. **Educação dos deficientes auditivos: um elemento do processo inclusivo**. 54 f. Monografia (Licenciatura Plena em Física) – Curso de Graduação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 96)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em 05 de maio de 2016.
- _____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 20 de junho de 2016
- _____. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em 28 de agosto 2016.
- _____. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>. Acessado em 07 de março de 2017.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em 10 de maio de 2016.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996
- _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.
- _____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial. p. 17-34, 2002.
- _____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A Relação com o Saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios.** CIIE/Livpsic, 2009.

COSTA, M. C. S. **Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?.** Dissertação para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ce, 2013.

COSTA, E. S. **O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema Signwriting (Libras – SW): monitoramento interventivo na produção de Sinais Científicos.** Dissertação para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2014.

COZENDEY, S. G. **A libras no ensino de Leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio.** Tese para obtenção de título de doutora ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2013.

FELTRINI, G. M. **Aplicação de modelos qualitativos à educação científica de surdos.** Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009.

FERREIRA, A. B. **O processo de escolarização de crianças surdas no Ensino Fundamental: Um olhar para o ensino de Ciências articulado aos fundamentos da astronomia.** Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2015.

FRANCO, M. A. S. **Bernard Charlot: um pedagogo Franco-brasileiro.** In: SOUZA, D. N. e SILVA, V. A. (Org.) *A questão do sentido em pesquisas em ensino de ciências e matemática: uma homenagem a Bernard Charlot.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 11-30.

JUNIOR, M. A. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio.** Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, p. 2013.

GÓES, M. C. R. LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GRETTER, D. **As contribuições dos recursos visuais para o ensino de soluções químicas na perspectiva da educação inclusiva no contexto da surdez.** Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2015.

JIMÉNEZ, R. B. **Uma escola para todos: a integração escolar.** In: JIMÉNEZ, R. B.. (Org.). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1997, p. 21-35.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999, 451 p.

LOPES, M. C. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** In: SKLIAR, C. (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 103-120.

LUCHESE, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas.** Campinas – SP: Papyrus, 2003.

MANTOAM, M. T. E. **Ensinando a turma toda:** As diferenças na escola. In: MANTOAM, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARINHO, M. L. **O Ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais.** Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MONTEIRO, J. H. S. **O Ensino de Biologia e Química para alunos surdos no Ensino Médio da rede pública da cidade de Fortaleza: Estudo de caso.** Dissertação para obtenção do título de Mestre do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2011.

OLIVEIRA, W. D., MELO, A. C. C., e BENITE, A. M. C. Ensino de Ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. **Revista Electrónica de investigación em educación em Ciências**, v. 7, n. 1, p. 01-09, 2012. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/article/view/7472/6716>>. Acessado em 25 de julho de 2016.

PEREIRA, L. L. S., BENITE, C. R. M. e BENITE, A. M. C. Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, p. 47-56, 2011.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. Fundamentos da educação de surdos, 2006. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/fundamentoseeducacaodesurdos.pdf>>. Acessado em 08 de junho de 2017.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (org). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 51-74.

PERLIN, G; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 101-116.

PESSANHA, M., CONZEDAY, S. e ROCHA, D. M. O compartilhamento de significado na aula de Física e a atuação do interlocutor de Língua Brasileira de Sinais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 435-456, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0435.pdf>>. Acessado em 26 de julho de 2016.

QUEIROZ, T. G. B., SILVA, D.F., MACEDO, K. G. BENITE, A. M. C. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o Ensino de Ciências para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 913-930, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251025250011>>. Acesso em 26 de julho de 2016.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização.** Dissertação para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador: Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

REIS, E. S. **Ensino de química para alunos surdos: desafios e práticas dos Professores e intérpretes no processo de ensino e Aprendizagem de conceitos químicos traduzidos para libras.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 135 p. 2015.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 67-652, 2012.

RIZZO, R. S., PANTOJA, L. D. M., MEDREIROS, J. B. L. P e PAIXÃO, G. C. O ensino de doenças microbianas para o aluno com surdez: um diálogo possível com a utilização de material acessível. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 765-776, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120018>>. Acessado em 26 de julho de 2016.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. Escolas e Classes de Surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 17-62.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Educação especial e escola**: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e bilinguismo. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, A. D. W. **A Educação dos Surdos na cidade de Salvador**: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SALDANHA, J. C. **O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica da Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. Duque de Caxias, 2011.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. **O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular**. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIN, A. P. (Org). Surdez e Educação Inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012, p. 55-78

SILVA, M. S. E. Um olhar sobre a identidade surda. In: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL 2, 2010, Alagoinhas-Ba. **Anais ...** Alagoinhas: UNEB, 2012, p. 272-279.

SILVA, J. F. C. **O Ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão**. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SKLIAR, C. (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. Entrevista dada à Folha Dirigida, 2012. Disponível: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92>>. Acesso em 31 de Outubro de 2015.

SOUZA, V. A.; SOUZA, V. A. As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas. In: IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2012, Uberlândia-MG. **Anais ...** Uberlândia: UFU, 2012, p. 01-11.

STREIECHEN, E. M.; LEMKE, C. K. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, n. 4, v. 14, p. 957-986, 2014.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia. Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

APÊNDICES - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os irmãos surdos, em situação de abandono escolar

Relação com a escola

Nome:

Idade:

1. O que a escola é para você?
2. Por que você frequentava a escola?
3. Algo mudou em sua vida depois que você começou a frequentar a escola? Se sim, explique.
4. Você gostava de estudar na escola?
5. O que você aprendeu na escola? (se ele não falar da alfabetização perguntar onde e com quem aprendeu a ler e a escrever)
6. Para que serve o que você aprendeu na escola?
7. Algo mudou em sua vida depois que você desistiu da escola? Se sim, o quê?
8. Por que você desistiu de estudar?
9. Você voltaria a estudar?

Comunicação e relação entre os membros da comunidade escolar

1. Sabemos que maioria dos seus colegas de classe são ouvintes. Dessa forma, como era a sua comunicação com eles em sala de aula? (O que você fazia para se comunicar com os colegas ouvintes? O que você e os colegas faziam para superar as barreiras de comunicação? – se for necessário, acrescentar essas perguntas);
2. Sabemos que todos os seus professores durante sua vivência escolar são ouvintes. Dessa forma, como era a sua comunicação com esses professores? (O que você fazia para se comunicar com os professores ouvintes? O que você e os professores faziam para superar as barreiras de comunicação? Como os professores te tratavam nas aulas em relação aos ouvintes? – se for necessário, acrescentar essas perguntas);
3. Sabemos que os demais membros da comunidade escolar também são ouvintes? Dessa forma, como era a sua comunicação com esses membros? (O que você fazia para se comunicar com os demais membros ouvintes da comunidade escolar? O que você e os

demais membros ouvintes da comunidade escolar faziam para superar as barreiras de comunicação? – se for necessário, acrescentar essas perguntas);

4. Como você se sentia durante as aulas?;
5. Você sofreu algum tipo de preconceito em algumas das escolas? Se sim, como você reagiu a essa situação?;
6. Você ainda mantém contato com os colegas? (Identificar se o colega é ouvinte ou não);
7. O que você acha sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino?.

Relação com os conhecimentos escolares

1. Você entendia o que os professores explicavam nas aulas?;
2. O que eles faziam para você aprender os conteúdos da disciplina?;
3. Qual/quais disciplina/as você tinha maior afinidade em aprender no Ensino Médio? Por quê?;
4. Qual/quais disciplina/as você tinha maior dificuldade em aprender? Por quê?;
5. Como ocorreram as aulas de Química? E como você participava delas?;
6. Você conseguia aprender o que professor de Química explicava em sala de aula? Se sim, como você fazia para compreender? Se não, por quê?;
7. Você estudava em casa os conteúdos de Química? Se sim, por que você estudava? Como você estudava?.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os pais dos jovens surdos

Nome:

Idade:

Profissão:

Estado civil:

Quantos filhos:

Escolaridade:

1. O que a escola é para você?;
2. Por qual motivo você mandava seus filhos para a escola?;
3. Como ocorreu o processo de acesso de seus filhos à escola regular de ensino (EF e EM)?;
4. O que você acha sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino?;
5. Como era a sua participação como pai ou mãe na vida de seus filhos durante o processo escolar?;
6. Como você acha que era a relação de seus filhos na escola, com professores e colegas? Como eles se comunicavam?;
7. Por qual motivo eles começaram a aprender Libras na adolescência?;
8. Como você acha que eles se sentiam ao ir à escola?;
9. Como eles faziam para realizar as atividades escolares e estudar para provas?;
10. Em sua opinião, o que levou seus filhos a desistir de estudar?.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com a irmã ouvinte dos jovens surdos

Nome:

Idade:

Profissão:

Estado civil:

Quantos filhos:

Escolaridade:

1. O que a escola é para você?;
2. Qual a relação deles com a família, comunidade e escola, durante a infância, adolescência e atualmente?;
3. Como você faz pra se comunicar com seus irmãos?;
4. Como eles se sentiam ao ir à escola?;
5. O que você acha sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino?;
6. Seus irmãos já sofreram algum tipo de preconceito? Se sim, como você reagiu a essa situação?;
7. Como eles faziam para realizar as atividades escolares e estudar para as provas?;
8. Como era a sua participação na vida de seus irmãos, durante o processo escolar?;
9. Como você acha que era a relação de seus irmãos na escola, com os professores e colegas? Como eles se comunicavam?;
10. Em sua opinião, o que levou seus irmãos a desistirem de estudar?.

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com o professor de Química da instituição, da época que eles frequentavam

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Tempo de serviço que você possui na educação:

Tempo de serviço nessa escola:

Função atualmente na escola:

1. O que você acha sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino?;
2. Quais as suas expectativas acerca da inclusão de aluno surdos?;
3. Essa foi a sua primeira experiência ao trabalhar com alunos surdos? Como você se sentiu?;
4. Você sabe LIBRAS?;
5. Como era a sua relação com os estudantes surdos, enquanto professor deles?;
6. Como você fazia para se comunicar com ele e ela?;
7. Como você acha que era a relação deles com os colegas ouvintes?;
8. Como era a comunicação deles com os colegas ouvintes em sala de aula?;
9. Como eles se comportavam em suas aulas?;
10. O que você fazia para tentar ajudá-los a aprender conteúdos de Química?;
11. Você acha que eles compreendiam o que você explicava nas aulas?;
12. Como você acha que eles estudavam em casa?;
13. Você acha que eles aprenderam alguns conhecimentos da Química?;
14. Como você os avaliava?;
15. Qual foi a principal dificuldade em trabalhar com esses alunos surdos?.

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os colegas ouvintes dos jovens surdos

Nome:

Idade:

Há quanto tempo você estuda nessa escola:

1. O que a escola é para você?;
2. Você já teve algum colega surdo na escola? Como você se sentiu?;
3. Você sabe LIBRAS?;
4. Como era a sua relação com os irmãos surdos?;
5. Como você fazia/faz para se comunicar com ele e ela?;
6. Como eles se comportavam nas aulas?;
7. Como os professores os tratavam em relação aos demais?;
8. Como eles estudavam os conteúdos das disciplinas?;
9. O que você acha sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular de ensino?;
10. Como você acha que deveria ser as aulas para melhor atender os alunos surdos?.