Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Danielle Macedo da Fonseca

Trajetórias e saberes entre professores ouvintes e alunos surdos: ensinar Biologia na diferença

São Gonçalo
2015

Danielle Macedo da Fonseca

Trajetórias e saberes entre professores ouvintes e alunos surdos: ensinar Biologia na diferença

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Profª. Dra. Ana Cléa Moreira Ayres

Coorientadora: Profª. Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F676 Fonseca, Danielle Macedo da.
Trajetórias e saberes entre professores ouvintes e alunos surdos: ensinar Biologia na diferença / Danielle Macedo da Fonseca. – 2015.
79f.

Orientadora: Prof.ª Dra. Ana Cléa Moreira Ayres.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Bilinguismo – Teses. 3. Biologia – Estudo e ensino – Teses I. Ayres, Ana Cléa Moreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Danielle Macedo da Fonseca

Trajetórias e saberes entre professores ouvintes e alunos surdos: ensinar Biologia na diferença

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Anelice Astrid Ribetto (Coorientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Regina Rodrigues Lisbôa Mendes

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Giselly dos Santos Peregrino

Instituto Nacional de Educação de Surdos

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa, esta escrita, esta vitória à minha família – meu porto seguro –, aos meus amigos verdadeiros – meu incentivo – e aos meus alunos – a luz de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, por intercessão da Virgem Maria, me deu forças para superar as provações da vida e me enviou anjos que iluminaram meu caminho.

A minha mãe Eliane, mulher guerreira e meu maior exemplo, que me ensinou a lutar por meus sonhos e a modifica-los quando eles deixavam de ser felizes.

A meu pai Gabriel, por me ensinar a ser uma pessoa íntegra e independente e por estar sempre ao meu lado nos caminhos da vida.

A minha irmã Gabrielle, por todos os momentos de lágrimas e sorrisos que passamos juntas e por estar ao meu lado incondicionalmente.

A Robson, que esteve ao meu lado, me incentivando e apoiando, em quase todo esse caminho.

A Giselly, madrinha dessa dissertação, que me mostrou o caminho dos primeiros passos e me ajudou a ter fé nos últimos.

A meus amigos e familiares, que compreenderam cada uma de minhas ausências.

A minhas filhas felinas, que são minhas companheiras de estudo.

A meus alunos do INES, que foram a inspiração desta dissertação.

A Regina, Erika e Tássia, que tão gentilmente dividiram conosco suas experiências e seus saberes.

A Anelice, que me ajudou a caminhar nesse mundo outro.

A Ana, para quem me faltam palavras para agradecer toda a generosidade e carinho e que por isso prefiro utilizar as palavras de alguém que me atravessou e me (trans)formou:
“A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a este tremor, então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência [...] são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde.” (LARROSA, 2014, p. 10).

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

RESUMO

FONSECA, Danielle Macedo da. *Trajetórias e saberes entre professores ouvintes e alunos surdos*: ensinar Biologia na diferença. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O ensino bilíngue para surdos apresenta características que o diferencia do ensino para alunos ouvintes e que, para muitos professores, o dificulta. Mas que características são essas? Como professores ouvintes podem ultrapassar o limite da diferença e produzir novos saberes que propiciem não apenas o ensino, mas também – e efetivamente – a aprendizagem dos alunos surdos? As experiências do cotidiano de uma escola de surdos – Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES – influenciam na construção e mobilização desses saberes? Compreender essas questões não significa dizer qual caminho os professores de alunos surdos devem seguir. Nosso objetivo, tendo como base a análise de entrevistas com três professoras de Biologia e Ciências Naturais ouvintes do INES, é conhecer os caminhos por elas trilhados no mundo dos alunos surdos, analisando os seus saberes docentes. Para tanto, nos apoiamos em duas concepções: uma relacionada à visão dos saberes docentes como um saber-fazer, um saber-ser, um processo, em constante movimento, que se constitui no cotidiano do professor, sendo formado por uma junção de saberes; e a outra relacionada ao entendimento da surdez para além da falta de audição, na compreensão da surdez como uma experiência visual, um traço cultural. Pudemos identificar vários elementos que caracterizam o ensino de Biologia e Ciências Naturais para o público surdo e concluir que os saberes dos professores são produzidos em íntima relação com seus alunos, seus colegas e com alguns aspectos da cultura escolar que marca esta instituição.

Palavras-Chave: Educação de surdos. Ensino de Biologia e Ciências. Saberes docentes.

ABSTRACT

FONSECA, Danielle Macedo da. *Trajectories and knowledge between hearing teachers and deaf students*: teaching biology in the difference. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

The bilingual teaching to deaf people presents characteristics that differentiate it from teaching hearing students which, for many teachers, difficults it. But what characteristics are these? How can hearing teachers trespass the limit of difference and produce new knowledge that allow not only the teaching, but also the – effective – learning of deaf students? The day to day experiences of a deaf school – Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES – influence the construction and mobilization of said knowledge? Understanding these questions does not mean to say wich way the teachers of deaf students must follow. Our goal, based on the analysis of interviews with three Biology and Natural Sciences hearing teachers of INES, is to know the paths they trailed in the world of deaf students, analysing their teaching knowledge. For such, were supported by two conceptions: one related to the view of teaching knowledge as a know-how, a know-to-be, a process, a constant moving, that built itself on the everyday of the teacher, being made by a junction of knowledge; the other, related to the understanding of deafness for beyond the lack of hearing, the understanding of deafness as a visual experience, a cultural trait. We could identify many elements that characterize the teaching of Biology and Natural Sciences to the deaf public and conclude that the knowledge of teachers are produced in intimate relation with their students, colleagues and some aspects of school culture that marks this institution.

Keywords: Deaf education. Biology and Sciences teaching. Teacher knowledge.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	**CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS**	16
1.1	**Como a educação de surdos se desenvolveu ao longo do tempo?**	16
1.2	**Caminhos da educação de surdos no Brasil e no INES**	20
1.3	**Métodos de ensino de surdos**	22
1.3.1	Oralismo	23
1.3.2	Comunicação total	25
1.3.3	Bilinguismo	25
1.4	**A LIBRAS (ou LSB) e o contexto bilíngue de ensino**	27
2	**UM MODO OUTRO DE PENSAR O SURDO**	30
2.1	**O multiculturalismo e suas concepções**	30
2.2	**A cultura surda no contexto intercultural**	32
3	**OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS**	36
4	**OS SABERES DOS PROFESSORES**	39
5	**OS SABERES CONSTRUÍDOS PARA O ENSINO BILÍNGUE DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS NATURAIS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**	44
5.1	**Apresentando nossas entrevistadas**	45
5.2	**Educação especial, educação inclusiva, surdez: temas pouco ou nada explorados na formação inicial das professoras**	47
5.3	**Para além da formação inicial: outras experiências formativas**	49
5.4	**Os desafios postos pelo ingresso no corpo docente do INES**	52
5.5	**Caminhos para superar as dificuldades: em meio a professores**	

experientes, alunos surdos, a cultura da escola e a vontade de aprender 55

5.6 **Ensinar Ciências Naturais e Biologia no contexto bilíngue da educação de surdos no INES: quando o corriqueiro se torna específico** 58

5.7 **A experiência como espaço de (trans)formação de saberes (e pessoas)** 63

ONDE ACABA UM CAMINHO E COMEÇAM OUTROS (OU SIMPLESMENTE A CONCLUSÃO) 67

REFERÊNCIAS 69

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista piloto 74

APÊNDICE B – Roteiro final para as entrevistas (Segundo roteiro) 75

ANEXO A – Termo de consentimento da entrevista da professora Regina. 77

ANEXO B – Termo de consentimento da entrevista da professora Erika .. 78

ANEXO C – Termo de consentimento da entrevista da professora Tássia.. 79

INTRODUÇÃO

Meus caminhos e descaminhos...

> "[...] o desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa [...]. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar uns aos outros"
>
> *Skliar*[1]

Os últimos quatro anos de minha vida têm sido marcados por grandes mudanças profissionais e na minha forma de ver o mundo. Isso porque venho trabalhando com duas realidades distintas: o ensino regular em turmas de ensino médio de uma escola particular para alunos ouvintes e o ensino regular em turmas de ensino fundamental II, ensino médio e preparatório para o vestibular em uma escola – especial – para alunos surdos.

Minha trajetória profissional se iniciou em 2001 – antes mesmo de minha conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrida em 2002 – com minha inserção no quadro de funcionários de uma pequena escola particular que trabalhava prioritariamente com a educação de jovens e adultos – EJA – e se desenrolou como a de grande parte do professorado, compondo o quadro de pessoal de escolas particulares e públicas.

Em uma das escolas públicas que atuei – mais especificamente a Escola Estadual Euclydes da Cunha, localizada no município de Teresópolis, no ano de 2009 – pude ter o primeiro contato com o alunado que iria modificar minha forma de trabalho e o meu olhar para com o mundo. Nessa escola, tive o meu primeiro aluno surdo. Por diversos fatores – sala de aula com excesso de alunos (eram sessenta e nove alunos em uma turma noturna de nono ano); o esgotamento comum a tantos professores que, assim como eu na época, trabalham em um município e residem em outro bem distante... – não fui tocada[2] pela presença de meu

---

[1] Texto original encontrado no blog do autor: "X - El desconocimiento no es una bestia errática que amenaza una violencia por venir. Es el espacio sin límites donde lo extraño inicia su frágil conversación. Pero la cercanía suele ser lo contrario de conocer: los ojos no miran y juzgan. Y juzgar es cazar a una presa demasiado próxima, demasiado débil. Es necesaria la distancia para conversar de a dos. Y es esencial la extrañeza para poder salvarnos los unos a los otros.".

[2] A palavra "tocada" aqui utilizada possui sentido relacionado aos escritos de Benjamin (1987) e Larrosa (2002), sendo compreendida como aquilo que nos atravessa e ao fazer isso, nos forma e nos transforma.

aluno surdo. Junto a ele, havia sempre uma figura que, de acordo com o que eu achava naquele momento, era suficiente para garantir o seu aprendizado. Sempre que me recordo deste aluno, me recordo da intérprete ao seu lado.

Nessa época, eu não tinha noção das subjetividades produzidas na cultura surda – vista aqui como território habitado pela comunidade surda[3] que compartilha, com outros surdos "[...] uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço [...]", afinal "[...] é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural." (LOPES, 2011, p. 71) –, na verdade nem mesmo havia ouvido falar "nessa cultura". Apesar de a lei de LIBRAS (Lei nº 10.436/02) ter sido sancionada no ano de 2002 e regulamentada no ano de 2005 (Decreto nº 5.626/05), a divulgação referente a esta lei e ao respeito à diferença surda estava restrita a alguns ambientes – o que até hoje ainda acontece.

Os anos passaram, comecei a trabalhar como professora do Estado também no município onde residia e as lembranças de meu primeiro aluno surdo foram sendo abafadas por outros novos rostos e desafios. Até esse momento, não imaginava que aquele seria o primeiro de muitos contatos com uma nova língua e uma nova cultura que me atravessaria de tal forma que se tornaria parte do tema central do meu projeto de mestrado.

Em 2009 prestei concurso para professora de Biologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – porém, sem grandes pretensões. Submeti-me a esta prova por já estar estudando para outros concursos e por estar cursando uma especialização em Educação Básica – modalidade Ensino de Biologia, o que me daria base suficiente para quase toda a prova. Fui aprovada e em maio de 2010 fui convocada. No início não fiquei muito preocupada, pois acreditava que faria um curso básico de LIBRAS e que receberia orientações referentes ao trabalho com o alunado surdo. Porém a experiência foi outra. Entrei em sala apenas com os conhecimentos que já possuía – conhecimentos ínfimos em relação à realidade surda, já que em minha experiência anterior eu não havia me dedicado a conhecer essas subjetividades e durante a graduação e a especialização nada me havia sido apresentado – e, novamente, com "a ferramenta" de ensino que para a maioria das pessoas, assim como para

[3] O termo "comunidade surda" utilizado aqui, assim como em todo esse texto, apresenta-se como um espaço de trocas simbólicas em língua de sinais, experiências visuais e artefatos culturais surdos, sendo partilhados por surdos e ouvintes que congregam interesses comuns e projetos coletivos. Um espaço, não necessariamente físico, que traz outras possibilidades e existir e vivenciar a diferença, para além das práticas e discursos ouvintistas. "Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias. Temos como exemplos: afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns, em que os encontros do grupo possam acontecer" (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

mim naquele momento, seria a única realmente necessária para o ensino do alunado surdo, o intérprete.

A visão do intérprete como principal – e muitas vezes única – ferramenta didática para alunos surdos se encaixa em dois discursos percebidos por Thoma (2006) em sua análise de entrevistas realizadas com professores e gestores de instituições de ensino superior que apresentavam alunos surdos em situação de inclusão[4]: os discursos clínico-patológicos e pedagógicos. Dentro dos discursos clínico-patológicos, o aluno é analisado a partir de um diagnóstico (Thoma, 2006) e a surdez é vista como a falta da audição e a ausência da fala (Lopes, 2011), dessa forma o intérprete funciona, apenas, como um remediador dessas ausências. Nos discursos pedagógicos, o intérprete é um profissional relacionado às adaptações curriculares para a inclusão do aluno surdo, sendo muitas vezes a única adaptação utilizada.

Minhas primeiras aulas foram muito difíceis, pois não sabia o que meus alunos diziam e até mesmo para que eles me contassem coisas básicas do dia a dia precisava do auxílio de um intérprete. Matriculei-me no curso de LIBRAS em agosto do mesmo ano, mas para minha surpresa, isso não garantiu que minha fluência em língua de sinais melhorasse. Uma coisa foi sempre constante desde o meu primeiro dia no INES: a ajuda de meus alunos, que teve como base a relação de carinho que foi se formando. Na verdade, eles foram os meus verdadeiros professores de LIBRAS. A cada encontro com eles, novos sinais me eram ensinados. Trabalhávamos como que em uma troca: eu ensinava biologia para eles e eles me ensinavam LIBRAS.

Nesses quatro anos que leciono biologia de forma bilíngue no INES fui atravessada por vários acontecimentos que me modificaram como pessoa e que me trouxeram novos saberes como professora. Acontecimentos esses que me levaram a narrar experiências de professores que também lecionam biologia de forma bilíngue no INES e que podem trazer, com suas experiências, novas formas de saber.

Nesses anos, pude perceber o quão importantes podem ser a percepção das subjetividades e a flexibilidade, por parte do professor, e porque não dizer, também do aluno, para lidar com os desafios que o ensino de biologia para surdos, de forma bilíngue, nos traz a cada dia. Outro ponto que se tornou transparente aos meus olhos foi o fato de que o domínio dos conhecimentos relacionados à biologia se apresentou insuficiente para perpassar os

[4] Alunos surdos que se encontram incluídos em escolas que possuem como seu principal público o alunado ouvinte.

obstáculos que o ensino bilíngue pode proporcionar – falta de sinais específicos para biologia, utilização de palavras em latim ou grego...

Tanto em minha graduação quanto na pós-graduação, não me foi ensinado – nem sequer comentado – sobre a diferença surda. Dessa forma, os saberes que fui interiorizando quanto ao ensino de biologia bilíngue foram se desenvolvendo de forma solitária, baseados em meus erros e acertos que foram me atravessando e modificando a minha forma de lecionar para surdos e, porque não dizer, me formando e transformando na professora que sou hoje.

Sem muitos conhecimentos a respeito desta cultura outra – de uma língua outra e com subjetividades tão peculiares – cada dia no INES passou a representar um novo aprendizado. A cada aula, novos erros e acertos aconteciam e com eles os meus saberes iam se enriquecendo. Cada nova experiência que me atravessava me formava e transformava – o que ainda ocorre – em uma nova professora, com novos saberes e muita vontade de continuar aprendendo.

Essa dissertação é sobre isso: sobre os saberes construídos por professores de biologia em uma lógica outra – ligada a uma cultura outra –, que se relacionam com um mundo outro. Sobre erros e acertos; sobre atravessamentos que nos fizeram professores bilíngues em um contexto de aprendizagem diferenciado. Sobre a importância dos conhecimentos constuídos no cotidiano de uma escola para alunos surdos.

Caminhos da Dissertação

Este trabalho se coloca na interface entre a Educação de Surdos e a formação de professores, particularmente daqueles que lecionam as disciplinas Biologia, no ensino médio, e Ciências Naturais, no ensino fundamental, para o público surdo.

Nos últimos cem anos, as ideias dominantes a respeito da educação de surdos estão muito relacionadas à medicalização da surdez, tendo a pedagogia corretiva como um dos principais mecanismos utilizados até os dias atuais. Em todos esses anos, as tentativas de correção e normalização do ser surdo foram institucionalizadas e ratificadas pela cultura ouvinte dominante que “[...] requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.” (SKLIAR, 2005, p. 7).

Lulkin (2005) afirma que no século XVIII a educação de surdos passa a ser vista e utilizada por cientistas e médicos de modo a promover não apenas a reabilitação do corpo

surdo – incompleto, deficiente – mas também para compreender a evolução do ser humano através da educação:

> Estando as formas de educar em consonância com a razão de cada época, servindo a diversos propósitos [...] podemos sintetizar esse movimento como uma aproximação colonizadora dos ouvintes: cientistas interessados pelo indivíduo surdo, objeto de uma investigação científica para encontrar um ser "natural", em estado "essencial", dotado de uma linguagem "primitiva e original", de onde parte toda a possibilidade de explicar a evolução do ser humano (através da educação) em direção a um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório. (LULKIN, 2005, p. 39).

Contemporaneamente, existe uma tendência – ainda tímida – de modificação na escolarização dos surdos. Isso se deve às mudanças nas concepções a respeito do sujeito surdo pautadas, principalmente, nas modificações que as políticas educacionais vêm propiciando. O reconhecimento jurídico da LIBRAS como língua própria do sujeito surdo permite novos horizontes e perspectivas na relação surdo-ouvinte uma vez que abre caminho para se difundir a cultura surda, a partir do aumento da visibilidade que a língua de sinais vem tendo.

Segundo Skliar (2005), a educação especial para surdos é um subproduto da educação, se apresentando com os componentes ideológicos, políticos e teóricos encontrados na cultura hegemônica ouvinte, que exibe, no geral, uma "[...] natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão." (p. 11). A educação especial para surdos é o espaço habitual onde ocorre a normalização do surdo, onde este é naturalizado em ouvinte, "[...] onde a surdez é disfarçada." (SKLIAR, 2005, p. 11). O autor cita Wrigley para defender a ruptura entre a educação de surdos e a educação especial:

> Os prospectos para as crianças surdas são reproduzidos dentro de uma subclasse de educação chamada "especial". Raramente, no caso da educação especial, significa algo adicional ao comum; na verdade é um subgrupo ou uma porção que daí se delimita. Pressuposições são feitas a partir de uma "capacidade de absorção" de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, ao invés de questionar se "canais de absorção" alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal "perdido" que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Essa retração irônica pela, e dentro da, educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora esta obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como adultos surdos. (WRIGLEY, 1996 apud SKLIAR, 2005, p. 12).

Perceber o fracasso da escola especial na educação de surdos não significa indicar a escola inclusiva como única opção. Para muito além disso, significa perceber a necessidade da

problematização da função da escola de surdos na formação do ser surdo – um ser social e cultural e que, por este motivo, se forma a partir da relação com seus pares.

Para que haja uma melhor compreensão acerca dos caminhos percorridos pela educação de surdos é necessário que conheçamos os caminhos da educação especial no mundo e as perspectivas que fundamentaram tal educação dos pontos de vista filosófico, ideológico e teórico. Conhecer a história da educação especial, como um primeiro passo, e da educação de surdos, como o passo seguinte, nos permite iniciar a caminhada em direção às suas subjetividades, enxergando na diferença a sua potência latente.

Nesta perspectiva, colocando-me agora como pesquisadora que se propõe a produzir conhecimento com e sobre a educação de surdos e os professores que atuam nesta modalidade de ensino, exponho algumas das questões que me instigaram nesta caminhada:

- Como professores ouvintes constroem seus saberes para o ensino bilíngue de Biologia e Ciências Naturais?
- Quais são as possíveis fontes para o ensino bilíngue de Biologia e Ciências Naturais?

Pretendemos, então, com esse texto dissertativo, compreender os processos de construção dos saberes de professores de biologia em uma lógica outra, que se relacionam com um mundo outro. Para tanto, iremos entrevistar professores ouvintes de Biologia e Ciências Naturais do INES, analisando suas falas de forma a tentar reconhecer os caminhos que os fizeram professores bilíngues em um contexto de aprendizagem diferenciado, além de tentar identificar os saberes e não saberes que podem – ou não – se tornar novos saberes para o ensino bilíngue de Biologia e Ciências Naturais.

1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 Como a educação de surdos se desenvolveu ao longo do tempo?

Iniciaremos esse capítulo fazendo um breve histórico sobre a educação de surdos, porém queremos deixar claro nesse momento que não compactuamos com os pensamentos clínico-patológicos que veem a surdez apenas como um tipo de deficiência (a deficiência auditiva) ou a falta da audição, mas achamos necessário apresentar aqui essa vertente da educação principalmente porque era assim que o surdo era visto – e em alguns casos, ainda o é –, simplesmente como uma pessoa deficiente.

A educação de surdos vem passando por várias mudanças filosóficas ao longo dos anos, sempre buscando o desenvolvimento social, emocional e intelectual da pessoa surda. Tanto o Oralismo, como a Comunicação Total e o Bilinguismo, reconhecem a importância da linguagem e da comunicação para o estreitamento das relações e o desenvolvimento humano.

Durante a Idade Média, a surdez era vista como uma anormalidade e uma condição de incapacidade e as pessoas surdas eram sacrificadas ou marginalizadas do convívio social (STROBEL, 2006). No início do século XVI, os surdos eram considerados como pessoas ineducáveis e sendo considerados inúteis à sociedade (DIAS, 2006). Em meados deste mesmo século, iniciam-se registros sobre a educação de surdos (LACERDA, 1998; LODI, 2005; STROBEL, 2006). A educação dada aos surdos baseava-se principalmente na aquisição da fala e era dada aos filhos de nobres (LODI, 2005).

Ainda no século XVI, alguns religiosos desenvolveram trabalhos relacionados à educação de surdos. Dentre eles, destaca-se um monge beneditino que viveu na Espanha, chamado Pedro Ponce de León. Ainda trabalhando apenas com filhos de nobres, Ponce de León é considerado como o precursor da aceitação de que a pessoa surda era passível de educação (LODI, 2005), ele teria desenvolvido uma metodologia que englobava a oralização, a escrita e a datilologia[5].

---

[5] "[...] é um sistema de representação, quer simbólica, quer icónica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. É útil para se entender melhor a comunidade surda, faz parte da sua cultura e surge da necessidade de contacto com os cidadãos ouvintes. [...]". Disponível em: <http://dicionarioportugues.org/pt/datilologia>

No início do século XVII, o espanhol Juan Pablo Bonet retoma os trabalhos de Ponce de León e, apesar de defender a originalidade de seu trabalho, reproduz sua metodologia, chegando a publicar um livro em 1620 que descreve como ensinar o surdo a falar e escrever, utilizando a datilologia (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Em meados do século XVIII, em Paris, o abade Charles-Michel de l'Épée[6] iniciou um trabalho com a educação dos surdos que utilizava prioritariamente os sinais, demonstrando que os surdos poderiam adquirir conhecimentos sem necessariamente ter que falar. O abade l'Épée reconheceu que os surdos possuíam uma forma própria de se comunicar entre eles e a utilizou como base para a sua metodologia.

No início do século XIX, a metodologia de ensino para surdos defendida por l'Épée começou a ser utilizada em diferentes países da Europa, chegando inclusive aos EUA. Neste, a primeira escola para surdos foi fundada em 1817; e em 1864, o Congresso Americano autorizou o funcionamento da primeira instituição de ensino superior específica para surdos, localizada em Washington, o National Deaf-Mute College, atualmente Gallaudet University (MOURA, 2000).

O Congresso Internacional de Milão – 1880 – discutiu o futuro da educação de surdos, avaliando se o ensino deveria ser pelo método gestual ou oral. Após uma votação, a metodologia oral saiu vencedora. A partir disso, o oralismo espalhou-se pela Europa. Porém, nos EUA a metodologia se manteve como um sistema combinado entre os métodos oral e gestual (MOURA, 2000).

Do final do século XIX e até meados do século XX a institucionalização da escolarização obrigatória levou ao desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais, que ofereciam uma educação separada da educação regular. O acesso à educação para os surdos vai sendo lentamente galgado na medida em que as oportunidades educacionais da população em geral são ampliadas. Nesse momento inicial, a educação especial é constituída como um sistema educacional paralelo, pois se acreditava que esses alunos seriam mais bem atendidos em ambientes separados.

A mudança nos pensamentos segregadores se inicia com os movimentos sociais pelos direitos humanos que conscientizam e sensibilizam a sociedade acerca dos prejuízos relacionados a esses pensamentos. Essa conscientização levou ao processo de integração desses indivíduos, que ocorreu a partir da década de 1970. Este processo consistiu na tentativa de normalizar a diferença do surdo, ou seja, essa pessoa deveria se adaptar às exigências da

[6] Fundou em 1755 a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, também conhecido como Instituto de Paris.

escola e da sociedade. A integração escolar foi concebida como um processo onde o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades do aluno. Acreditava-se que os surdos, assim como as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que também deveriam ser preparadas para assumir funções sociais relacionadas às suas peculiaridades. As práticas de integração se apresentam como segregadoras, pois eram voltadas para a normalização e adequação do indivíduo. Na integração a pessoa com deficiência deveria se adaptar a sociedade.

Ao longo da década de 1990, as práticas integradoras foram sendo duramente criticadas, o que acabou por auxiliar o crescimento do movimento que defendia a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais. Os defensores desse movimento, que é o mais aceito nos dias atuais, buscavam além da fusão entre o ensino regular e o especial – que já era encontrado na proposta integradora – uma mudança na escola que possibilitasse a convivência entre os diferentes. Nessa proposta, a sociedade é que se adapta para receber a pessoa com deficiência.

Contemporaneamente no Brasil a educação especial caracteriza-se pelo atendimento – e educação – de pessoas com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento – além de altas habilidades/superdotação – (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b). Nos ambientes de atendimento, os profissionais – professores, psicólogos, fonoaudiólogos... – são especializados e se encontram preparados para atender exclusivamente determinadas necessidades especiais. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ao menos teoricamente, amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Essa modalidade de educação é baseada na adaptação da escola às diferentes necessidades de seus educandos, garantindo a estes:

> - Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> - Atendimento educacional especializado;
> - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> - Participação da família e da comunidade;
> - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
>
> (Brasil, 2008, p. 8).

A educação inclusiva possui seus pressupostos baseados principalmente em dois marcos documentais que levaram a essa nova concepção: A Declaração Mundial sobre a

Educação para Todos, firmada na Tailândia (1990) – durante Conferência Mundial sobre a Educação para Todos – e a Declaração de Salamanca, firmada na Espanha (1994) – durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade. Ambas as declarações defendem, de forma geral, que todas as crianças e jovens têm o direito ao acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990), além de ter garantido o seu direito à diferença. A Declaração de Salamanca (1994) é considerada o marco mundial mais importante na difusão da filosofia da educação inclusiva. Esses acontecimentos também propiciaram a consolidação de compromissos dos governos junto às pessoas portadoras de necessidades especiais permitindo uma nova visão referente ao acesso dessas pessoas à sociedade como um todo e não apenas à escolarização.

Dentre as leis brasileiras que versam a esse respeito, destacam-se:

- Constituição de 1988: art. 205 – garante a educação como direito de todos; art. 208, III – garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
- Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: o capítulo V da LDB se inicia classificando a educação especial como uma modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades educacionais especiais, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 59 discorre sobre o que os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos.
- Art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000: implementa a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes. Por ser anterior à Lei de LIBRAS (Lei nº 10.436 de 2002), ainda utiliza o termo “linguagem”.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001: define os educandos com necessidades educacionais especiais como sendo aqueles que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização e grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (altas habilidades/superdotação). Estabelece que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Reitera que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as escolas comuns devem garantir (1) professores de salas regulares capacitados e professores especializados na educação especial, (2) flexibilizações e adaptações curriculares, (3) serviços de apoio especializado nas classes comuns e (4) classes especiais em caráter transitório.
- Lei nº 10.436 de 2002: conhecida como a Lei de LIBRAS, reconhece a LIBRAS como uma língua oficial brasileira – passa de Linguagem Brasileira de Sinais para Língua Brasileira de Sinais – própria da comunidade surda. O parágrafo único do art. 4º diz que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

- Decreto nº 5.626 de 2005: regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000. Este decreto versa sobre alguns pontos importantes para a comunidade surda: (1) a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos; (2) a formação do professor e do instrutor de LIBRAS; (3) o uso da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; (4) a formação do intérprete e do tradutor de LIBRAS-Língua Portuguesa; (5) a garantia do direito à educação das pessoas surdas; (6) a garantia do direito à saúde das pessoas surdas; e (7) do papel do poder público no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: tem o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Define o atendimento educacional especializado – AEE – e sua função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos. Este atendimento deve ser oferecido ao aluno público alvo da educação especial, constituindo um direito seu.
- Decreto nº 6.571 de 2008: dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado. O art. 9º regulamenta a distribuição dos recursos do FUNDEB para este fim.
- Resolução nº 04 de 2009 – CNE/CEB: disserta sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na educação básica.
- Decreto 7.611 de 2011: versa sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Este decreto (art. 1º, § 2º) se refere a estudantes surdos e com deficiência auditiva. O art. 8º altera o art. 14 do Decreto 6.253, admitindo em seu § 1º que a educação especial pode ocorrer em escolas especiais ou especializadas.
- Lei 13.005 de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação (vigência 2014-2024). Apresenta como quarta meta universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos de 4 a 17 anos portadores de necessidades educacionais especiais, apresentando para tanto 19 estratégias específicas.

1.2 **Caminhos da educação de surdos no Brasil e no INES**

A educação sistematizada dos surdos no Brasil teve início em 1857 com a criação do Instituto de Surdos e Mudos, no Rio de Janeiro, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A fundação do Instituto se inicia, segundo Rocha (2007), em 1855 quando E. Huet, professor surdo do Instituto de Paris, apresentou um relatório ao Imperador D. Pedro II que revelava a sua intensão de fundar uma escola para surdos no Brasil. O Instituto dos Surdos e Mudos, nome dado por Huet, iniciou suas atividades em janeiro de 1856, nas dependências do Colégio M. de Vassimon, sob a direção de Huet, no modelo privado, com

um curso de seis anos de duração e com as disciplinas Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (para os alunos que apresentavam aptidão) e Doutrina Cristã.

Ainda em 1855, mais especificamente no mês de abril, Huet solicitou à D. Pedro II a concessão de 30 bolsas para os alunos. Por determinação do Imperador, foi instituída uma comissão para acompanhar os trabalhos de Huet e criar uma escola pública para os surdos-mudos. No ano seguinte, 1856, foi aprovada a Lei nº 939 (de 26 de setembro de 1857), que designou verbas para a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[7].

Em dezembro de 1861, Huet deixa a direção do Instituto. Em agosto do ano seguinte, assume a direção o Dr. Manoel de Magalhães Couto. Em 1867 foi promulgado o Decreto no 4.046, que regulamentou provisoriamente o Instituto definindo seu quadro de funcionários e modificando as disciplinas lecionadas, que passam a ser Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia (com ênfase no Brasil), Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

Em 1868, o ministro do Império Fernando Tôrres, ao receber um relatório sobre o trabalho do Instituto, pedido por ele e organizado pelo Dr. Tobias Rabello Leite, tomou conhecimento de que no Instituo o ensino havia sido deixado de lado e que o mesmo apenas servia como asilo para os surdos (ROCHA, 2007). O diretor Manoel de Magalhães é exonerado e o Dr. Tobias Rabello assume a direção. Por ser adepto da metodologia utilizada no Instituto de Paris, o Dr Tobias inicia uma valorização do uso dos sinais nas salas de aula e do ensino de um ofício – o foco deveria ser no ensino agrícola.

As determinações apontadas no Congresso de Milão, em 1880, também tiveram repercussão no ensino de surdos do Brasil. Em 1911, o Instituto passa a usar apenas a metodologia oral nas salas de aula, o que era uma tendência mundial. Em 1957, foi proibido o uso dos sinais em todas as escolas que atendessem surdos no país (PIMENTA, 2008).

Durante muitos anos o oralismo passou a ser utilizada como método único de ensino para alunos surdos e mesmo atualmente ainda é defendida por algumas correntes que acreditam na normalização do surdo. A oralização era vista como a melhor forma de inserção do surdo na sociedade. A língua de sinais, os gestos e as mímicas, que eram utilizadas clandestinamente, só passaram a ser utilizada em sala de aula na década de 1990 (ROCHA, 2008; ROSA; REIS, 2010).

---

[7] A data da fundação do Instituto foi alterada de 1º de janeiro de 1856 para 26 de setembro de 1857 no ano de 1908, pelo art. 7º do Decreto nº 6.892 (de 19 de março de 1908). Esta nova data foi escolhida em decorrência da Lei nº 939 (de 26 de setembro de 1857), quando o Império passou a gerir o Instituto.

Nessa mesma década, ocorreram mudanças nas concepções relacionadas à educação especial em todo o mundo, o que também gerou mudanças nas concepções brasileiras acerca deste tema. A filosofia integradora – que se apresentava como uma prática segregadora, já que era o aluno que deveria se adaptar à escola –, que levava o aluno com necessidades especiais para dentro da escola regular, mas não garantia a sua permanência e o seu sucesso, começou a ser substituída pela inclusiva. Nesse contexto, a educação inclusiva apresentou-se como uma nova filosofia que, na teoria, poderia garantir ao alunado com necessidades educacionais especiais não só o acesso à escola regular, como também sua permanência e sucesso, já que ocorreria a adaptação da escola às suas necessidades.

Apesar de a nova política mundial, incluindo a política brasileira, defender os processos de inclusão do alunado com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, o INES se mantém desempenhando um papel importante na educação do aluno surdo. Isso porque a Instituição

> atua na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística. (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2013).

O Projeto Político Pedagógico do INES parte de uma abordagem bilíngue/bicultural, onde a instrução é passada em LIBRAS (L1 do público surdo) e o Português é ministrado como segunda língua (L2) (ROSA; REIS, 2010).

1.3 **Métodos de ensino de surdos**

A educação dos alunos surdos apresenta três importantes paradigmas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Cada um deles está relacionado a um momento específico no contexto educacional brasileiro, apresentando, de acordo com Albres (2005), marcos ligados a três documentos desenvolvidos pelo MEC: Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (1979); Educação de Surdos (1997); e Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002). Apesar dos marcos jurídicos, as metodologias empregadas em cada um dos paradigmas se justapõem e acabam por depender da proposta curricular de cada professor e/ou instituição de ensino.

1.3.1 Oralismo

A Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (1979) se apresenta como marco jurídico de defesa do Oralismo como metodologia para o ensino de surdos no Brasil. Cabe aqui ressaltar que esta metodologia era utilizada antes deste documento, que serviu para reiterá-la. Essa proposta indicava a utilização da leitura orofacial[8] e da vocalização artificial como instrumentos para o ensino da Língua Portuguesa escrita e falada e se justificava defendendo a preparação do aluno surdo para participar efetivamente da sociedade, ou seja, sua integração na sociedade.

O processo de oralização do sujeito surdo ocorre porque a surdez é analisada do ponto de vista clínico-patológico, ou seja, é vista como algo a ser tratado e curado: "a surdez, entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes." (LOPES, 2011, p. 43-44). A oralização está diretamente relacionada à tentativa de normalização do surdo a partir de um padrão ouvinte.

Segundo Saldanha (2014), a aprendizagem da fala é o ponto central dessa metodologia e para desenvolvê-la são necessárias algumas técnicas específicas, que podem ser resumidas em três mais importantes:

> 1. *Treinamento auditivo*: estimulação auditiva, que seria o reconhecimento de sons e ruídos;
> 2. *Desenvolvimento de fala*: onde exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação são executados pelos surdos;
> 3. *Leitura labial*: onde a preocupação é "ler" a posição dos lábios e captar os movimentos labiais de alguém que está falando. (SALDANHA, 2014, p. 46, grifo da autora).

A proposta oralista recebeu (e recebe) inúmeras críticas – apesar dos avanços jurídicos as práticas oralistas ainda são recorrentes. Muitas delas relacionadas ao fracasso da educação de surdos e do projeto de integrá-los à sociedade ouvinte. Os sujeitos surdos foram vistos como pessoas incapazes de participarem da sociedade e que apresentavam déficit cognitivo por não conseguirem apropriar-se da Língua Portuguesa.

Apesar dos esforços dos que defenderam (e defendem) o oralismo, essa abordagem não alcançou os resultados esperados: não há integração do surdo na comunidade ouvinte e

[8] É a capacidade de compreender uma mensagem falada por meio da observação da movimentação dos lábios e expressões faciais.

isso se deve ao fato do oralismo forçar as pessoas surdas a se adaptarem a um modelo criado pelos ouvintes. A surdez não é "anulada" e a estigmatização do surdo pela sociedade ouvinte é mantida (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Segundo Quadros (1997), o oralismo não atinge seus objetivos, pois:

> pesquisas [...] constataram que apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda) (p. 23).

O oralismo marca a história da educação de surdos com manchas de violência e poder (LOPES, 2011) porque visava apenas à normalização da minoria surda – considerada anormal – que deveria comunicar-se de acordo com a maioria ouvinte – supostamente normal. Práticas de violência são descritas por inúmeros relatos de surdos educados a partir de práticas ouvintistas[9], como a fala de uma mulher de 25 anos, que aparece no trabalho de Lebedeff (2006, p. 51):

> as mãos tinham que ficar por baixo da mesa, a professora ficava braba se usasse sinal, era proibido. Era muito triste, de depressão, eu tinha a mente fechada, eu precisava abrir. Era só oral a professora obrigava a falar todo dia. (Mulher, 25 anos).

Dessa forma, o ouvintismo[10] – assim como as relações de dominação, violência e poder relacionadas a ele – se encontrava disfarçado na filosofia oralista de educação de surdos, que apresentava "[...] explicações de especialistas que atribuíam a resistência surda (aos exames e às exaustivas seções de fala) à presença de irritabilidade ou desequilíbrio emocional derivados da surdez" (LOPES, 2011, p. 62). Além disso, muitas vezes os surdos, por não conhecerem outras formas de viver ou por terem sido convencidos de sua anormalidade, acreditavam em sua transformação em um ser "normal" através da oralização (LOPES, 2011).

---

[9] Práticas de ouvintismo.

[10] O Ouvintismo é, segundo Skliar, "[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (2005, p. 15).

1.3.2 Comunicação total

Em 1997 o MEC lança o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental que procurava orientar os profissionais de educação a respeito da surdez e ao ensino-aprendizagem do aluno surdo. Este programa apresentava estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais e já não fazia mais uso exclusivo da linguagem oral como forma única de educação do surdo, utilizando todos os meios possíveis (fala, sinais, gestualização) para que houvesse a comunicação entre o professor e o aluno (tanto na escola comum, como na escola especial). Por este motivo, este programa configura-se como um marco no que diz respeito à Comunicação Total.

As pressões surdas e de especialistas – com visões diferentes das defendidas pelo oralismo – levaram a uma ruptura da hegemonia e dominância exercidas pelas filosofias oralistas. Nesse contexto, surge a "comunicação total", que se apresenta como uma filosofia mais flexível de educação de surdos uma vez que permite o uso de múltiplos recursos de comunicação. Essa filosofia não se opunha à diferença surda e possibilitava diversas formas de aprendizagem. Na comunicação total, os surdos aprendiam não apenas a Língua Portuguesa, mas também a Língua Brasileira de Sinais (LOPES, 2011), as utilizando simultaneamente.

Apesar de se apresentar como um avanço, a comunicação total recebeu inúmeras críticas, principalmente de linguistas, que afirmavam que a utilização de duas línguas de forma simultânea não era possível e que sempre haveria prejuízo para uma das línguas. Dessa forma, o uso da Língua de Sinais é desfavorecido e apenas é utilizado para o fortalecimento do aprendizado da Língua Portuguesa. De acordo com Lopes (2011) a comunicação total é "[...] uma das formas mais brandas de dominação surda.".

1.3.3 Bilinguismo

O documento "Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica" (2002) encontra-se ligado ao Programa Nacional de Educação de Surdos. Este programa tem como objetivo a divulgação e o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a formação de intérpretes de LIBRAS e de professores de Língua Portuguesa. O documento

deixa clara uma mudança na filosofia de ensino ao alunado surdo, defendendo uma metodologia bilíngue de ensino. Essa proposta “[...] busca dar condições às crianças surdas de desenvolverem-se em língua de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, podendo usar a modalidade oral-auditiva e/ou escrita.” (ALBRES, 2005, p. 38).

O Bilinguismo surge, como filosofia de educação de surdos, diante da insatisfação de especialistas e de movimentos surdos. Essa filosofia é compreendida como algo que resiste às outras filosofias – Oralismo e Comunicação Total –, já que defende abertamente a diferença surda, principalmente focada na Língua de Sinais como língua própria dos sujeitos surdos (L1), sendo a Língua Portuguesa, de preferência na modalidade escrita, a sua segunda língua (L2).

A educação bilíngue propõe uma valorização da LIBRAS como primeira língua do surdo, sendo utilizada como sua língua de instrução. No bilinguismo, pressupõem-se a aprendizagem de duas línguas pela criança surda, sendo primordial um contato inicial com pessoas fluentes em LIBRAS para apenas posteriormente se iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa. A proposta bilíngue respeita o fato de a LIBRAS ser uma língua com todos os componentes linguísticos necessários a este status (fonológicos, sintáticos e semânticos), além de basear o ensino da Língua Portuguesa em técnicas de ensino de segundas línguas, que partem das habilidades já adquiridas pela criança surda a partir de experiências com a LIBRAS (QUADROS, 1997).

A filosofia bilíngue é defendida pelos movimentos surdos por respeitar o surdo como sujeito cultural, reconhecendo a existência da cultura surda e, dessa forma, reconhecendo que o sujeito surdo se apresenta em uma condição bilíngue e bicultural. Essa filosofia rompe com o discurso clínico-patológico e leva a um reconhecimento político da surdez como diferença. Como afirma Lopes (2011, p. 69), “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence.”.

1.4 **A LIBRAS (ou LSB[11]) e o contexto bilíngue de ensino**

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – foi reconhecida como língua oficial brasileira – e natural da pessoa surda brasileira – pela Lei nº 10.436/02, de 24 de abril, de 2002. Seu artigo 1º, em parágrafo único, declara que:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A regulamentação desta Lei ocorreu no ano de 2005, através do Decreto nº 5.626. De acordo com Pimenta (2008), este Decreto deveria modificar grandes estruturas no que diz respeito à pessoa surda e sua comunidade: o currículo, a formação docente e dos instrutores de LIBRAS, a educação, o direito à saúde, a atuação do intérprete de LIBRAS e o papel do poder público. Nesse contexto, passa a ser exigida a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, de fonoaudiologia e de pedagogia.

O reconhecimento da LIBRAS deve-se, principalmente, à luta constante dos movimentos surdos para que as subjetividades surdas possam ser vistas dentro de um cunho cultural. A Lei de LIBRAS é vista como um marco jurídico que evidencia uma grande vitória, mas que é apenas um passo no caminho para um ensino bilíngue.

O bilinguismo caracteriza-se por partir do pressuposto de que o surdo deve entrar em contato com a LIBRAS (sua L1) o mais cedo possível, além de defender que os conhecimentos linguísticos construídos pelo surdo utilizando essa língua facilitarão a aquisição de sua segunda língua. O bilinguismo também reconhece que, por apresentar o domínio de duas línguas, o surdo encontra-se em uma condição bicultural (SOUZA, 1995). Para que a criança surda se insira no contexto de sua cultura, é necessária a relação com seus pares. Por este motivo, Strobel (2006) indaga:

> Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda no futuro, se ele não conviver com outros surdos que façam uso da língua de sinais? Quem foi que disse que é só o sujeito surdo utilizar-se da língua de sinais que por um "passe de mágica" ele passará a ter uma aprendizagem total? E a cultura como fica? (p. 252).

---

[11] LSB é a sigla utilizada como padrão internacional para abreviar a expressão "Língua de Sinais Brasileira".

No bilinguismo, a escola é vista como uma comunidade bilíngue, “[...] onde profissionais surdos e ouvintes atuam como pessoas que participam efetivamente da construção do conhecimento pelo educando surdo.” (SOUZA, 1995, p. 83-84). Nesse contexto, é imprescindível que todos os profissionais, surdos e ouvintes, sejam fluentes em LIBRAS, além da apresentação de projetos pedagógicos que abandonem o modelo clínico sobre a surdez, se aproximando de um olhar cultural.

> [...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos (LODI, 2005, p. 409).

A educação bilíngue não pode se restringir ao ensino das línguas (L1 e L2). Esta deve estar ligada a diversas áreas, permitindo ao aluno surdo interagir com os contextos culturais em que cada uma é utilizada:

> Desse modo, aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes. (LODI, 2005, p. 410).

Apesar de ser reconhecido como um grande avanço no que concerne à educação de surdos, o bilinguismo está longe de ser uma unanimidade. O grupo surdo, como qualquer outro grupo social, não se apresenta como um conjunto monolítico e homogêneo, pelo contrário, é um grupo absolutamente plural e heterogêneo visto que é permeado por muitas diferenças, repito, como qualquer outro grupo social. Mesmo em uma escola como o INES, que tem a LIBRAS como língua de instrução e que utiliza o português como segunda língua, existem profissionais que não compactuam com a visão do bilinguismo como melhor forma de ensino para os alunos surdos. Além disso, muitos alunos chegam ao INES com pouco, ou mesmo sem nenhum, conhecimento de LIBRAS.

Mesmo não havendo um consenso total em torno do bilinguismo, gostaríamos de deixar claro que esta é a filosofia adotada por nós ao pensarmos os saberes docentes para o ensino de biologia, temática desta dissertação. Acreditamos que a filosofia bilíngue se apresenta como a que mais respeita as subjetividades deste grupo social.

Pensar a educação bilíngue para além da sala de aula, compreendendo toda a pluralidade e diversidade existente no grupo social alvo desta filosofia, é um dos grandes desafios a serem superados. E essa superação só ocorre quando os profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino percebem o aluno surdo bilíngue como um ser bicultural. O principal ponto a ser compreendido para que haja uma verdadeira educação bilíngue é que não há deficiência a ser reabilitada. O surdo não apresenta uma doença a ser curada, mas sim uma cultura outra a ser respeitada.

2 **UM MODO OUTRO DE PENSAR O SURDO**

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida.

Carlos Skliar

Para que possamos pensar o sujeito surdo de um modo outro, precisamos primeiro compreender a surdez de um ponto de vista diferente do usual – ouvinte –, precisamos compreendê-la como uma experiência visual. Deixar o ouvintismo – e suas representações – de lado é uma tarefa árdua e não temos a pretensão de consegui-la apenas em um texto. O que pretendemos aqui é ajudar o "pensamento a pensar", problematizando noções institucionalizadas e difundidas como a única verdade possível. Aquele que é diferente, é considerado "fora do normal" – ou anormal –, mas sob qual ponto de vista? Do ponto de vista de um surdo, o anormal pode ser o ouvinte. Até que ponto podemos julgar e nomear o outro? Até que ponto podemos nos dizer iguais? Para tanto, propomos que o leitor se aproprie de alguns modos outros de ver – e viver – a surdez, como os descritos por Skliar (2005, p. 11): "[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada [...]".

Pensar a surdez dentro do viés cultural implica em enxergar o mundo em outra perspectiva, uma perspectiva intercultural, nos proporcionando um novo olhar. Para além de ser apenas um grupo marcado pela deficiência – e pela tentativa de sua normalização –, os surdos, hoje, podem ser pensados como um grupo que se caracteriza por elementos próprios, que levam à construção de sua identidade e marca sua diferença. Para nos guiarmos por este caminho, é necessário conhecermos algumas vertentes existentes com relação ao multiculturalismo e suas implicações na mudança da forma de olhar o ser surdo.

2.1 **O multiculturalismo e suas concepções**

O multiculturalismo pode ser descrito de forma simplificada como sendo um conceito que faz referência à existência de diversas culturas em uma mesma localidade, onde geralmente uma se sobrepõe. Dessa forma, podemos compreender o multiculturalismo como

um campo de estudo que apresenta múltiplas formas de expressão – questões de gênero, etnia, sexualidade, identidade...

O termo multiculturalismo apresenta uma grande polissemia, o que, de acordo com Candau (2009), traz um grande número de diferentes vertentes e concepções multiculturais. Ainda de acordo com a autora, existem três perspectivas fundamentais de multiculturalismo: "o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade," (CANDAU, 2009, p. 163).

O multiculturalismo assimilacionista parte do princípio de que apesar de vivermos em uma sociedade multicultural, nem todos possuem as mesmas oportunidades. As políticas relacionadas a essa perspectiva favorecem a incorporação de todos a uma cultura hegemônica. É a assimilação dos grupos marginalizados "[...] aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica." (CANDAU, 2009, p. 164).

O multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural dá ênfase ao reconhecimento da diferença, garantindo espaços onde essa diferença possa se expressar. Nessa perspectiva não há assimilação por parte da cultura hegemônica, porém as diferenças só podem ser expressas em locais pré determinados. Esse tipo de política pode levar à formação de guetos, sem que haja um respeito real pelas diferenças.

A perspectiva intercultural apresenta-se como "[...] a promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade." (CANDAU, 2009, p. 165). Dessa forma, o interculturalismo se apresenta como uma concepção de multiculturalismo que compreende que as diferentes culturas se encontram em contínuo processo de elaboração. Essa abordagem pretende "[...] promover a educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais." (CANDAU, 2009, p. 166).

O interculturalismo pode ser compreendido como uma forma de respeito as diferentes culturas existentes. Defende a superação da desigualdade sem, no entanto, deixar de reconhecer as diferenças culturais. Essa perspectiva também leva a uma ressignificação dos direitos humanos que deve estar voltada para

> [...] essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...] (CANDAU, 2009, p. 161).

O pensamento multicultural, em especial o interculturalista, problematiza a vivência das diferenças. Nos tempos atuais, onde não se encaixam mais os discursos a respeito da luta pela igualdade a qualquer preço, o direito à diferença vem sendo defendido como resolução para velhas injustiças. As pessoas vêm exigindo cada vez mais que sua identidade cultural seja respeitada e que a sociedade como um todo aceite que não há como uma única cultura ser considerada hegemônica – ou, pelo menos, não deveria haver.

As diferentes culturas devem ser conhecidas e compreendidas de forma abrangente e livre de preconceitos. Só dessa forma a sociedade pode realmente se firmar sob um contexto intercultural. Afinal, "toda cultura observada de fora ou sob a ótica de outros valores aparece como irracional. Em suma, *toda e qualquer cultura é um sem sentido que faz sentido para as pessoas que nela vivem*." (PORTO-GONÇALVES, 1996, p. 96, grifo do autor).

2.2 **A cultura surda no contexto intercultural**

De acordo com Sá (2006), podemos definir a cultura como um campo de forças subjetivas que dá sentido a um grupo. Os elementos culturais são a mediação simbólica que possibilita a vida em comum. A expressão da cultura pode se dar de várias formas – linguagem, juízo de valor, arte... – gerando a ordem do grupo. De uma forma geral, as culturas minoritárias convivem e se submetem à cultura hegemônica, o que também ocorre com a cultura surda.

O bilinguismo, como já foi afirmado antes, é a modalidade pedagógica defendida pela comunidade surda, já que respeita suas subjetividades culturais levando em consideração que a língua de sinais é a primeira língua da pessoa surda e que a segunda língua deve ser ensinada na modalidade escrita – no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua.

A defesa do bilinguismo tenta romper com o discurso da surdez como deficiência, definindo-a como espaço de produção de diferenças e os sujeitos surdos como uma minoria linguística (SKLIAR, 2005). Neste contexto, a adoção de uma educação bilíngue demonstra-se também como bicultural[12]. É a comunidade surda que garante a esses sujeitos o acesso à

[12] A metodologia de ensino bilíngue para surdos pressupõe a utilização de duas línguas – cada uma inserida em um contexto cultural –, o que leva à formação de uma identidade bicultural, já que o sujeito surdo se encontra relacionado às questões culturais da comunidade ouvinte e da comunidade surda.

língua de sinais e a interação com seus pares, já que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (MACHADO, 2009). Este autor defende ainda, baseado em Behares (1993), que "[...] a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica [...] e não meramente uma mudança metodológica [...]" e que "[...] a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas." (p. 210). É desse ponto que defendemos, assim como Souza (1995), Skliar (2005), Thoma e Lopes (2006), Sá (2006) e Machado (2009), que a educação bilíngue para surdos deve ser analisada a partir de uma visão intercultural.

Dentro deste contexto intercultural, a surdez pode ser construída a partir de concepções diferentes. O multiculturalismo conservador analisa a questão da surdez a partir de uma supremacia ouvinte, dando ênfase a biologização da surdez; utiliza-se uma ideologia de assimilação, priorizando os julgamentos pela perspectiva da "mais valia" (SKLIAR, 1998). Ainda segundo Skliar (1998), esta concepção acredita que a escola possa mudar as desigualdades, oprimindo aqueles que desejam a diferença. A concepção progressista utiliza o conceito de diferença com uma conotação apenas política, ignorando a história e a cultura. Por fim, o autor descreve a concepção crítica – que em muito se assemelha ao interculturalismo defendido por Candau (2009) – destacando o papel da língua e das subjetividades culturais. Nessa concepção, a cultura surda se diferencia da cultura ouvinte por sua língua, valores, práticas e atitudes.

A surdez como um traço cultural pode ser compreendida pelas ações construídas pela linguagem. A linguagem permite a criação de um sistema de significações, que representam e dão sentidos às coisas. Sobre esses sentidos, construímos nossas experiências e interpretações sobre nós mesmos e sobre os outros (LOPES, 2011), sendo a surdez a diferença primordial que permite a aproximação surda e a distinção dos não surdos.

> Isso nos leva a pensar a surdez como elemento de um circuito cultural que não pode ser esquecido ou relegado a comparações entre ouvintes e surdos. *A surdez pela surdez não existe*. Para a surdez constituísse em um caso, uma deficiência, uma marca de uma cultura, é preciso que a inventemos de determinadas formas ou de outras não mencionadas ou menos explícitas. Inventamos a surdez quando a transformamos em um caso a ser estudado, em números a serem levantados, em um problema a ser tratado, em uma característica de um grupo específico etc. (LOPES, 2011, p. 18, grifo meu).

Concordamos com Machado (2009) ao entendermos que a língua de sinais está intimamente ligada à cultura surda e que desta forma se remete à identidade da pessoa surda que, de uma forma geral, convive tanto com a comunidade surda como com a comunidade

ouvinte. Reiteramos a importância da relação com seus pares para a formação desta identidade, o que pode ocorrer na escola quando existe a possiblidade do contato com o professor surdo.

> Se o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo educacional de qualquer sujeito, mais significativo ele se torna na questão da surdez, pois em razão do uso da língua de sinais a criança surda filha de pais ouvintes, possivelmente, terá poucas oportunidades de usar significativamente essa língua. Em outras palavras, as possibilidades de aquisição da língua de sinais estarão restritas ao contato com a comunidade surda. Tal questão complexifica as interações de surdos e ouvintes. (MACHADO, 2009, p. 211).

As políticas de inclusão conseguiram atribuir à escola uma força maior que a anteriormente atribuída a esta instituição na formação do sujeito surdo. Essas políticas buscam condições pedagógicas e metodológicas para que o surdo esteja inserido (incluído) na escola de ouvintes. Dessa forma, podemos concluir que as políticas de inclusão, apesar de serem de difícil implementação, são importantes, não apenas para os alunos surdos, mas também para os alunos ouvintes, pois

> o multiculturalismo educacional pluralista é desejável, mas não é facilmente alcançado. Um conhecimento mais-do-que-superficial de outra cultura provavelmente requer alguma fluência em outra língua; e isso não é facilmente combinado com a garantia de que os estudantes venham a adquirir os demais conhecimentos e as habilidades que precisam. Mesmo assim, o reconhecimento de que os outros fazem as coisas de maneira diferente [...] ajuda-lhes a discriminar o convencional do não convencional em sua própria prática e pensamento. [...] o conhecimento de costumes de comunidades minoritárias dentro de uma sociedade multicultural certamente pode contribuir para um *modus vivendi* mutuamente tolerante, ou, com uma boa dose de sorte e de vontade, mutuamente enriquecedor. (HAACKS, 2011, p. 222, grifo da autora).

Machado (2009) defende que a educação bilíngue-bicultural de alunos surdos só pode ocorrer quando esses alunos possuem como referencial o professor surdo:

> Vale reafirmar que a presença do professor surdo na abordagem bilíngue contribui expressivamente para que os alunos adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com esse sujeito que apresenta um papel de destaque em sala de aula. Essa convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade/cultura surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para o contexto escolar a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias. (p. 216-217).

De acordo com Sá (2006), a sociedade encontra-se organizada em grupos assimetricamente posicionados, o que leva a uma disputa por poderes e saberes. Somos posicionados e nos posicionamos em nossas relações sociais de formas diferentes de acordo

com o momento, o lugar e o papel que exercemos. Por este motivo “[...] é imprescindível entender que as manifestações culturais da surdez não são manifestações de uma cultura patológica, mas de uma cultura legítima, que só enriquece a visão do que é ‘ser humano’ – o ser que transcende a fala, mas que não transcende a linguagem.” (SÁ, 2013). Afinal, é na cooperação e relação entre os diferentes sujeitos que vai se constituindo a “[...] o horizonte da educação intercultural.” (MACHADO, 2009, p. 217).

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa trata dos saberes docentes construídos por professores de Biologia e Ciências Naturais que atuam no ensino bilíngue para alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Para tentarmos compreender como ocorreram os processos de construção desses saberes pelos professores, nossa pesquisa foi desenvolvida na forma de um estudo de caso, isso porque nossa temática se apresenta como algo singular e com valor em si mesmo (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Acreditamos que nossa pesquisa também se encaixe em algumas características listadas por André & Ludke (1986, p. 18-19, grifo das autoras):

> 1. *Os estudos de visam à descoberta*. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. [...]
> 2. *Os estudos de caso enfatizam a "interpretação de um contexto"*. Um principio básico desse tipo de estudo é que, para uma compreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. [...]
> 3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos componentes. [...]
> 4. [...]
> 5. *Os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas*. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas "generalizações naturalísticas". Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? [...]

O estudo de caso, relacionado a pesquisas sociais, pode ser utilizado por pesquisas em educação por abranger as relações estabelecidas entre pessoas e, por este motivo, o utilizamos como um de nossos caminhos metodológicos. Segundo Yin (2011), o estudo de caso é uma investigação empírica, uma metodologia que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Além disso, nos propomos a "[...] estudar algo singular, que [...]" tem "[...] valor em si mesmo [...]" (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 17). Isso porque acreditamos que nossas questões de pesquisa se encaixem no "como" e no "por que" que Yin (2001) caracteriza como explanatórias:

> questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações

> operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências. (p. 25).

Além disso, ao optarmos por utilizar a entrevista como instrumento de coleta de informações, demonstramos nosso interesse pelo que é narrado pelos professores a respeito do seu trabalho e de sua formação – tanto inicial quanto complementar. Conhecer o cotidiano de um professor a partir de sua – própria – visão sobre ele nos permite pensar sobre os – seus – saberes adquiridos a partir da união dos saberes de sua formação e de sua experiência, tanto com alunos surdos quanto com ouvintes. Analisar as entrevistas desses professores nos ajuda a reconstruir os caminhos percorridos por eles para a formação e transformação, além da construção e reconstrução dos saberes docentes relacionados ao seu trabalho no INES. Concordamos com André & Ludke (1986) quando as autoras afirmam ser a entrevista – principalmente as não totalmente estruturadas como a nossa – um instrumento de pesquisa que permite a interação entre o entrevistador e o entrevistado sem que haja a necessidade de estabelecimento de uma relação hierárquica:

> Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p. 33-34).

Assim como na pesquisa desenvolvida por Borges (2002) para sua tese de doutorado, nos utilizamos de entrevistas – semiestruturadas – pois

> Acreditamos que por meio da entrevista, mobilizamos o discurso dos professores sobre os seus saberes. Nesse sentido o discurso é tratado enquanto uma capacidade, e, ao mesmo tempo, uma possibilidade, que faz emergir a natureza reflexiva dos docentes em relação àquilo que são, conhecem, fazem, pensam, julgam etc. usando sua racionalidade, com todas as contradições e idiossincrasias que possam estar presentes em sua fala. (BORGES, 2002, p. 69).

Serviu-nos também como inspiração na pesquisa abordagens baseadas em histórias de vida – com enfoque na vida profissional. Conforme aponta Nóvoa (1995), “[...] as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas [...] pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos.” (p. 19). Apesar de não nos aprofundarmos noestudo das histórias de vida, alguns aspectos dessa história podem nos auxiliar na compreensão de como os seus saberes foram sendo produzidos a partir de experiências que tiveram ao longo de sua vida, tanto profissional quanto pessoal.

Concordamos com Goodson (1995) quando o mesmo afirma que "[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que está faltando é a *voz do professor*." (p. 69, grifo do autor) e, por este motivo, pretendemos ouvir essa voz e analisar os saberes docentes ali presentes.

Nosso estudo procurou, a partir das entrevistas, mesclar elementos pessoais e profissionais, procurando compreender – se e – como se deu a produção dos saberes docentes que estes professores evocam para ministrar aulas de Biologia e Ciências Naturais no INES. Interessa-nos explorar nos relatos dos docentes os processos de mudanças nas práticas provocadas pelo contexto no qual se dá o trabalho docente que desenvolvem.

Pesquisar sobre recortes das histórias de vida – com enfoque na vida profissional – dessas três professoras, utilizando como metodologia de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, nos permitiu dar passos mais seguros pelos caminhos relacionados ao estudo de caso.

Acreditamos que, em nosso estudo, elementos dessas abordagens de pesquisa – histórias de vida (com enfoque na vida profissional) e estudos de caso – se complementem sem se sobrepor ou entrar em conflito. Ao contrário, as duas metodologias juntas nos permitiram uma ampliação do nosso olhar sobre as especificidades o trabalho dessas professoras – participantes da cultura hegemônica ouvinte – com seus alunos – pertencentes a um mundo outro, uma cultura outra, a cultura surda.

Dessa forma, tentamos compreender melhor como – e se – ocorreram os processos de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes docentes para o ensino de Biologia e Ciências Naturais para alunos surdos ao longo das vidas – tanto profissionais quanto pessoais – de nossas professoras entrevistadas.

4 OS SABERES DOS PROFESSORES

Tardif (2012, p. 31) afirma que o "[...] professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros". Essa afirmação aparentemente banal é também problemática se levarmos em conta a relação desses professores com os saberes que ensinam e, principalmente, se tentarmos pensar em quais são esses saberes. Pensamentos como esses, apesar de não tão constantes, são importantes para compreender a formação da identidade profissional do professor. Para além disso, pensar no professor como sujeito de uma experiência, nos faz olhá-lo e compreendê-lo de um modo outro, vendo-o como "uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2014, p. 25) e com isso, traz novos saberes que vão, ao longo do tempo, transformando-o em um novo professor.

Durante muito tempo, os professores foram tratados apenas como instrumentos de transmissão de saberes produzidos por outros (MONTEIRO, 2001). O professor era visto simplesmente como um profissional habilitado para adequar o saber científico de forma a permitir o aprendizado dos alunos. Esse tipo de visão, do professor como um técnico, vem sendo criticada já que simplifica o papel desempenhado pelo professor e, consequentemente, o desvaloriza. Ver o professor apenas como um técnico deixa de fora o seu lado sensível, pois ele seria como uma máquina de transmissão de conhecimentos produzidos por outros. Nessa visão, os professores não seriam capazes de produzir os seus próprios saberes.

Borges (2002) afirma que os programas de formação de professores das faculdades de educação apresentavam um distanciamento da realidade profissional, indicando "[...] que os professores eram mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino." (p. 28). Ainda de acordo com a autora, os professores apresentam, principalmente nos primeiros anos, o pensamento de que iram aprender a ensinar a partir da prática.

As modificações na formação dos professores têm levado a tentativas de aproximação com a prática escolar, reconhecendo "[...] que os professores são capazes de refletir sobre a sua própria prática [...]" e produzir "[...] saberes específicos no interior do seu trabalho [...]" (BORGES, 2002, p. 29). Dessa forma, a prática passa a ter o status de confirmação dos saberes e competências dos professores, levando a uma constante necessidade de atualização desses saberes e de um grande domínio das competências necessárias para "[...] o seu agir

profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogêna [sic] e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual quanto no coletivo.” (BORGES, 2002, p. 31).

Mendes e Vaz (2009) afirmam, utilizando os escritos de Shulman (1987) como referência, que há a necessidade de se criar uma base de conhecimentos para estruturar a formação dos professores. Essa base consideraria não apenas as habilidades básicas, mas também o conhecimento dos conteúdos e das habilidades pedagógicas. A partir dessa base, o professor pode levar o aluno a compreender o que ele está ensinando.

Os Saberes Docentes surgem como um grupo de saberes práticos relacionados ao cotidiano vivido pelos professores. O saber docente não se opõe aos outros, pelo contrário, é formado por diversos saberes – disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais – que juntos vão compondo uma trama que se revela na prática docente e na identidade profissional do professor. Segundo Barth (1993), o saber é um processo e, por este motivo, se encontra em constante movimento – novos saberes são formulados, antigos são ressignificados. O professor deve não apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, mas também os mecanismos, as estratégias para que o aluno possa construir o seu próprio saber. É durante essa mediação que os saberes experienciais dos professores são postos em teste, podendo ser validados ou não, porém sempre trazendo novos conhecimentos para os professores que se permitem atravessar.

Os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes podem ser compreendidos, segundo Borges (2002), como o seu saber, seu saber-fazer, seu saber-ser. Esses saberes são plurais pois se originam de várias fontes; são heterogêneos pois reúnem saberes de naturezas distintas; são compostos pois apresentam uma combinação variável de elementos; são hierárquicos pois se manifestam em níveis diferentes, de acordo com as exigências de cada situação; são interativos e relacionais pois se formam a partir das diferentes interações estabelecidas pelos professores na realização de seu trabalho; enfim, esses saberes estão intimamente ligados ao cotidiano docente, sendo moldados a partir do exercício do trabalho (BORGES, 2002).

O saber docente pode ser considerado um tipo de saber que se baseia no saber da experiência – além de outros saberes. Apoiados nos escritos de Tardif (2012), defendemos os saberes experienciais como “o núcleo vital do saber docente” isso porque “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (p. 54). Além disso, tomando por base o conceito de Larrosa (2002) sobre o sentido da experiência, podemos pensar não na experiência como experimento, como algo que

podemos controlar, mas sim como sendo “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (p. 27). Nesta perspectiva, os saberes docentes vão sendo formados a partir dos acontecimentos que tocam o professor – em todo o seu cotidiano, tanto profissional quanto particular – e que, ao fazerem isso, formam um sentido – ou sem-sentido – que leva a uma transformação no seu pensar. Tal transformação só é possível a partir de fatos que atravessem esse professor – “o sujeito da experiência se define [...] por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (LARROSA, 2014, p. 25-26) –, pois aquilo que se passa ou simplesmente acontece, não nos passa ou nos acontece, não podendo nos modificar. Aquilo que forma e transforma o professor é ressignificados como um saber seu, um saber próprio de sua profissão (ou ofício) e por este motivo, um saber docente.

Os saberes da experiência apresentam, segundo Borges (2002), um papel fundamental por serem estratégicos frente aos demais saberes, servindo de base em relação aos outros conhecimentos, ou seja, “[...] a partir dos saberes da experiência os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho.” (BORGES, 2002, p. 54). O professor é um ator social que possui uma história de vida. Essa história, ou seja, as experiências por eles vivenciadas, influenciam em seus saberes profissionais (CARMO, 2013).

De acordo com Carmo (2013), os momentos onde o professor transmite os conhecimentos escolares produzem “[...] formas próprias de um saber que certamente não se origina apenas da formação docente, mas resulta da mobilização de um conjunto de sabres garimpados na sua trajetória pessoal e profissional.” (p. 21).

Tardif (2012, p. 36) define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e experienciais.”. Os saberes disciplinares e curriculares estão presentes nas práticas exercidas pelos professores com grande peso, porém os saberes experienciais possuem similar importância na formação da identidade profissional desses professores – na verdade, acreditamos em sua maior importância. Os docentes, em sua prática profissional, se utilizam tanto dos saberes apropriados durante sua formação quanto dos saberes produzidos em seu cotidiano e isso é o que faz com que os saberes docentes sejam oriundos das experiências vividas – e atravessadas – por cada professor: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Borges (2002) nos afirma, baseando-se nos escritos de Tardif (2002), que

> [...] ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho. Assim, a experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, ela é, em si mesma, um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos, o que quer dizer reflexão, tomada de consciência, reiteração, apropriação de tudo o que o docentesabe dentro do que sabe fazer, com a finalidade de produzir a própria prática profissional. E os saberes da experiência não só fazem parte do conjunto de sabres, como constituem o lugar onde esses saberes são amalgamados. (p. 54).

Estudar a respeito dos saberes produzidos pelos professores ajuda a legitimar e compreender sua prática. Para tanto, acreditamos que não se deve pensar em um professor ideal, pois não deve existir uma norma ou regra de como é ser um professor. Normatizar o ser professor é perder a essência do saber docente, pois cada caminho é único, já que para trilhar esse caminho é necessário que se viva a experiência que o precede. Dessa forma, ainda seguindo os caminhos de Tardif (2012), compreendemos o saber docente como pessoal e singular, pois ele é a transformação do professor a partir de experiências também pessoais e singulares. Nesse contexto – dos estudos sobre saberes docentes –, pensar o professor como mero transmissor dos conhecimentos produzidos por outros é desqualifica-lo. O professor não apenas deve saber os conteúdos a serem ensinados, mas também como ensinar e para quem vai ensinar, podendo assim adaptar suas metodologias, materiais didáticos e atividades às características dos grupos de alunos aos quais se destinam as aulas.

Os saberes docentes são um processo que se constitui durante o cotidiano do professor e que se encontra em constante movimento, pois é uma construção cultural influenciada pelo contexto onde o professor, como ator social desse saber, se encontra inserido e vivencia suas experiências. O saber dos professores possui uma essência social que deve ser considerada para que este não seja desfigurado quando representado, como defende Tardif (2012, p. 14, grifo do autor),

> esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de sua carreira [...]. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

Para Barth (1993), as práticas pedagógicas dos professores são influenciadas pelas experiências vividas durante toda a sua escolaridade, sendo reestruturadas a partir do momento que essas concepções se tornam insatisfatórias. Por este motivo, a autora defende que o saber dos professores não é um saber estático, ele apresenta movimento, pois é

constantemente construído e reconstruído de acordo com as demandas enfrentadas pelo professor em sua prática docente. O saber está sempre em construção – e destruição; e reconstrução – sendo, dessa forma, um processo, não um mero produto. Pensar os saberes docentes dentro da lógica de seu movimento é tentar percebê-los a partir das práticas cotidianas do professor, compreendendo como ocorre a sua produção e mobilização. O estudo da prática do professor procura "[...] revelar esses saberes, compreender como eles são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à suas atividades de trabalho." (TARDIF, 2012, p. 256).

5 OS SABERES CONSTRUÍDOS PARA O ENSINO BILÍNGUE DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS NATURAIS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

A equipe que compõe o corpo docente da área de Ciências Naturais e Biologia do INES era formada no primeiro semestre do ano de 2014 por onze professoras, sendo sete concursadas e quatro contratadas. Das sete professoras concursadas, cinco se encontravam desviadas de função – estando fora de sala de aula – e apenas duas continuavam regentes de turmas – uma delas estando de licença[13].

No segundo semestre do ano de 2014, a equipe passou a apresentar treze professoras, sendo nove concursadas e três contratadas – uma das professoras anteriormente contratada foi efetivada através de concurso público. As professoras desviadas de função foram mantidas em seus cargos e a professora de licença continuou afastada.

Para dar início ao nosso trabalho de coleta de dados escolhemos uma das professoras[14] para realizarmos uma entrevista piloto, a professora Regina[15]. Para tanto, elaboramos um primeiro roteiro, também piloto (Apêndice A). Neste roteiro procuramos indagar sobre os caminhos profissionais percorridos por ela até chegar ao INES, conhecer suas dificuldades no que diz respeito ao ensino de Biologia e Ciências Naturais para alunos surdos e como é a sua prática de sala de aula no INES. A entrevista foi realizada em 17 de dezembro de 2013 e teve duração de quarenta e oito minutos.

A continuação da pesquisa se deu através de duas novas entrevistas com um novo roteiro (Apêndice B): uma com a da professora Erika[16], realizada no dia 10 de julho de 2014, com duração de quarenta e dois minutos; e outra com a da professora Tássia[17], realizada no dia 07 de agosto de 2014, com duração de cinquenta e cinco minutos. Este novo roteiro se

---

[13] A professora de licença mencionada é a autora deste texto.

[14] A professora escolhida para a entrevista piloto, no momento da entrevista e no presente momento, encontra-se como regente de turma. Porém, no ano de 2014, encontrava-se desviada de função ocupando um cargo de chefia.

[15] Esse é o nome real de nossa entrevistada. A utilização do nome real de nossa entrevistada foi autorizada através da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A).

[16] Esse é o nome real de nossa entrevistada. A utilização do nome real de nossa entrevistada foi autorizada através da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO B). No momento de nossa entrevista, a professora Erika encontrava-se como professora contratada da equipe de Ciências Naturais e Biologia, porém no segundo semestre do ano de dois mil e quatorze foi convocada para o quadro de professores permanentes do Instituto.

[17] Esse é o nome real de nossa entrevistada. A utilização do nome real de nossa entrevistada foi autorizada através da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO C).

mostrou necessário uma vez que, durante a análise da entrevista piloto, notamos que alguns pontos ficaram incompletos, não deixando claro o posicionamento de nossa entrevistada principalmente no que se refere à sua visão a respeito da cultura surda. As professoras entrevistadas foram escolhidas por estarem efetivamente em sala de aula. Nesse novo roteiro, procuramos complementar as questões contidas no roteiro piloto, adequando-as às necessidades de nosso projeto: além de indagarmos às professoras a respeito dos caminhos percorridos por suas vidas profissionais, procuramos conhecer suas opiniões a respeito das especificidades do trabalho com o alunado surdo no INES, sobre suas práticas em sala de aula nessa instituição e sobre sua forma de entender este grupo específico de alunos.

Nossas três entrevistadas foram muito receptivas ao nosso convite para participar desse trabalho, tanto no que diz respeito à entrevista em si, quanto ao fato de aceitarem ter seus nomes verdadeiros utilizados neste texto – assim como em outros que possam ser gerados a partir desta dissertação. O fato de todas as professoras – pesquisadora e entrevistadas – serem de uma só equipe do INES – a equipe de Biologia e Ciências Naturais – facilitou não apenas o convite, mas também toda a construção e co-construção de informações, uma vez que a entrevista é um momento dialógico onde há uma grande troca. Todas as nossas entrevistas foram gravadas em áudio.

5.1 **Apresentando nossas entrevistadas**

Professora Regina – nossa primeira entrevistada – tem mais de vinte e cinco anos de magistério, sendo que nos últimos vinte anos trabalhou de forma concomitante com alunos ouvintes – no Estado e em escolas particulares – e surdos – no INES. Formada pela Universidade Gama Filho, em nenhum momento de sua trajetória profissional lecionou para alunos surdos fora do INES, além de não ter tido contato com pessoas surdas em sua vida particular.

A escolha da faculdade de Ciências Biológicas se deu por uma questão de afinidade com esta disciplina durante sua vida escolar, porém sem a inicial pretensão de seguir a carreira do magistério. Ao se formar, foi convidada a ministrar aulas em uma escola particular, no período noturno, acabando por escolher o magistério como sua profissão. Passou toda sua vida profissional, tanto no Estado quanto na educação particular, nas mesmas

escolas, se aposentando no ano de 2013. No momento, encontra-se trabalhando apenas no INES.

Professora Erika possui em torno de dez anos de magistério e, no momento de nossa entrevista, estava a oito meses ministrando aulas no INES. Formada pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ –, nunca trabalhou de forma concomitante com alunos surdos e ouvintes. Teve um pequeno contato com alunos surdos fora do INES ao ministrar aulas na UERJ – como professora contratada para a disciplina Estágio Supervisionado III – quando levou seus alunos a estagiarem em uma escola do Estado que possuía alunos surdos incluídos.

A sua vida escolar influenciou diretamente na escolha de sua carreira. A entrevistada se recorda com carinho de alguns professores que com suas aulas "divertidas" ajudaram na escolha do curso de Ciências Biológicas. A escolha pelo magistério se deu como algo natural, a partir das brincadeiras de criança, onde ministrava aulas para alunos "invisíveis". Trabalhou em algumas escolas particulares e na UERJ, mas neste momento encontra-se apenas atuando no INES.

Professora Tássia tem aproximadamente sete anos de magistério e nesse tempo trabalhou em algumas escolas particulares, no Colégio Pedro II – como professora substituta (temporária) – e como professora concursada do Município do Rio de Janeiro. Seu tempo de magistério no INES é de cinco anos, o mesmo tempo que ministra aulas na rede municipal. Nossa entrevistada nunca trabalhou com surdos fora do INES, mas teve uma experiência com a inclusão de alunos cegos no Colégio Pedro II. Ela é formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sua opção pela carreira do magistério se iniciou pela escolha da Biologia. Diferentemente de nossas outras duas entrevistadas, a sua vida escolar não influenciou diretamente nessa escolha. A influência familiar, mais especificamente de seu pai, apresenta-se como a sua principal motivação. No momento, encontra-se ministrando aulas no INES para alunos surdos e no Município do Rio de Janeiro para alunos ouvintes.

5.2 **Educação especial, educação inclusiva, surdez: temas pouco ou nada explorados na formação inicial das professoras**

A formação inicial de nossas três entrevistadas não apresentou disciplinas específicas – Educação de Surdos ou Educação Especial – que as pudessem auxiliar em suas trajetórias como professoras de alunos surdos.

> Aliás, assim nunca, assim, tinha passado pela minha cabeça um aluno surdo, um aluno cego, nunca! Coisa louca, né? Porque na universidade a gente não tinha essa questão da educação especial, não tinha, né? – Professora Regina
> Nunca. Nunca. Nem na faculdade e nem na especialização e nem mestrado. – Professora Erika

Professora Tássia foi a única que se recordou ter tido em sua formação inicial, dentro de disciplinas não específicas, comentários superficiais sobre a possibilidade da diferença em sala de aula:

> Em Prática de Ensino[18]... ventilavam possibilidades de trabalho com diferentes públicos, mas era tipo "eu trabalho com a diversidade". "E se você tiver um autista na sua turma? E se você tiver um surdo na sua turma? E se você tiver um deficiente visual na sua turma?". Mas era como se autista ou surdo, deficiente visual fossem a mesma coisa, entendeu, "eu vou ter alguém diferente da maioria na minha turma e eu vou ter que aprender a lidar com isso", ponto. Não me foi passado nada específico, porque são públicos com necessidades completamente diferentes, não foi passado nada específico em relação à estratégia, você não vai pensar em uma estratégia para algo que você não imagina, simplesmente não imagina.
> É, na verdade, deve... teve alguma coisa em... eu não lembro qual foi a matéria, mas quando a gente estuda a história da educação, mas aí na história da educação era muito teórico aqueles textos, e a história da educação nos... nos diferentes contextos políticos, a gente tinha que ler sobre isso e entender que a partir de um determinado momento, a inclusão virou lei e que agora a gente tem que atender as diversidades. Então é só o que eu tive.

As modificações nos pensamentos e ações a respeito da inclusão escolar, que se refletem – ou são reflexos – nas políticas públicas podem ser notadas nas falas das professoras. Tanto a professora Regina – que terminou a sua graduação no ano de 1985 – quanto a professora Erika – que se formou no ano de 2003 – não tiveram nenhum tipo de contato, seja por uma disciplina específica ou pelo mero comentário de um professor, com a educação especial ou a educação de surdos. Já a professora Tássia – que finalizou a sua

[18] Disciplina do curso de licenciatura que corresponde ao Estágio Supervisionado, já que parte de sua carga horária é desenvolvida na escola básica.

graduação no ano de 2008 – teve contato com algumas informações referentes à educação especial, mesmo que de forma muito superficial.

Esse fato nos demonstra que apesar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica terem sido criadas no ano de 2001, as mudanças práticas ainda demoraram bastante a ocorrer – o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva só foi publicado no ano de 2008. Na verdade, essas mudanças ainda estão muito longe do que as leis brasileiras defendem como ideal.

A dificuldade de implementação dessas leis pode ser exemplificada a partir dos artigos 3º e 9º do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 (Lei de LIBRAS):

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
>
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
>
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.
>
> Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:
>
> I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
>
> II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
>
> III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
>
> IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.
>
> Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

O Art. 9º deste decreto diz que até o ano de 2015, todas as faculdades de licenciatura do país deveriam oferecer a disciplina de LIBRAS como curricular – ou seja, obrigatória – fato que, infelizmente, não ocorre. As faculdades enfrentam inúmeros problemas para que possam estar de acordo com essa e outras políticas públicas, não sendo nosso intuito discorrer sobre eles neste trabalho. O importante para nós neste momento é perceber como essas mudanças vêm ocorrendo lentamente, o que fez com que nossas entrevistadas não tivessem sido “preparadas” em suas graduações para a função que exercem nesse momento.

Esse fato nos faz lembrar – e também concordar – de Skliar (2013), que fala sobre a importância do estranhamento e a potencialidade de um não saber específico. Nossas

entrevistadas podiam não conhecer as leis que versam a respeito da educação especial ou da educação de surdos, podiam não conhecer as especificidades deste corpo discente, mas possuíam outros saberes que foram sendo desconstruídos e reconstruídos, formando novos saberes específicos que vão sendo apropriados pelos saberes coletivos dos professores.

Esses saberes se transformam em um conhecimento que vai sendo passado de um professor para o outro a medida que as conversas e trocas entre eles vão ocorrendo. Ao se apropriar de um novo saber, o professor passa a reconstruí-lo, incorporando a este saber novas características que são peculiares às suas experiências. Essas trocas contínuas trazem para os saberes docentes uma visão de processo que se encontra em constante movimento (BART, 1993), possuindo um desenvolvimento que vai muito além dos limites de uma aprendizagem acadêmica. A construção dos saberes dos professores perpassa as instituições de ensino pelas quais o professor passou – como aluno e como profissional –, se formando a partir do cotidiano de seus atores sociais.

5.3 **Para além da formação inicial: outras experiências formativas**

Todas as três professoras entrevistas possuem cursos de pós-graduação que, em alguma medida, se relacionam com a questão da surdez. Para a professora Regina esta relação se deu no nível de Especialização em Educação de Surdos, que consistiu em seu primeiro contato com esta temática, bem como com o INES, já que foi nesta instituição que realizou este curso. Nas palavras desta professora, “o INES surgiu na minha vida assim, do nada. Nunca pude imaginar trabalhar no INES. Aliás, assim, nunca assim, tinha passado pela minha cabeça um aluno surdo, um aluno cego, nunca”. Porém, a convite de uma professora de Biologia e Ciências Naturais concursada do Instituto e amiga de sua família, acabou se inscrevendo no curso de especialização: “e falei ‘quer saber de uma coisa? Eu vou lá. O máximo que vai acontecer é eu não me identificar’, né? Aí eu vim, me matriculei, comecei a cursar e aí foi paixão à primeira vista. É o que eu acho que acontece com todo mundo, né?”. Dois anos depois deste curso prestou concurso para o INES, foi aprovada e convocada após18 meses.

Durante o curso – que durou um ano, ocupando as manhãs e tardes durante todos os dias da semana, e que incluía um período de estágio na instituição – estudou diversos aspectos teóricos tanto relacionados à parte biológica da surdez quanto educacionais – metodologias de

trabalho com alunos surdos, psicologia. Na época em que este curso foi ministrado, as metodologias utilizadas eram o Oralismo e a Comunicação Total. Neste curso, a professora Regina não teve contato com o Bilinguismo. Das muitas disciplinas cursadas, a professora lembra que teve aulas de LIBRAS, mas que o ensino teria sido muito básico por ser uma turma com pessoas de muitas áreas diferentes – professores de diversas áreas, fonoaudiólogos...

Professora Erika atribui seu interesse pela LIBRAS aos programas infantis, que assistia quando criança:

> misturou um pouquinho com minha história, porque sempre quis aprender LIBRAS desde a época da Xuxa, daquela música da Xuxa, é que eu comecei... [...] sempre, quis aprender porque eu achava muito inteligente como é que você substitui uma palavra por um sinal. É como se fosse um código que só poucas pessoas sabiam e tal.

Então, depois de formada na licenciatura e atuando como professora universitária[19], em 2008, iniciou um curso de LIBRAS na Feneis[20], aproveitando-se do fato de que era próxima de seu local de trabalho – a UERJ. Em 2012, passou a fazer o curso de LIBRAS no INES. Atualmente esta professora cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde na Fundação Oswaldo Cruz. Durante este curso, teve apenas uma disciplina cujo tema central era a inclusão:

> No doutorado teve um pouquinho, tinha uma disciplina de inclusão. Aí, um dia era sobre surdez. [...] É um dia sobre deficiência intelectual, um dia sobre surdez, um dia cegueira e baixa visão, outro dia altas habilidades [...], cada dia é uma... um assunto. – Professora Erika

Apesar do pouco tempo destinado à educação de surdos na disciplina, sua tese de doutorado envolve esta temática e, particularmente, a ausência de sinais em LIBRAS relacionados ao tema “animais invertebrados”, e tem como campo de pesquisa o INES. O início da pesquisa é anterior ao seu ingresso como professora da instituição. Esta temática foi sendo pensada ao longo de sua experiência como professora da UERJ, a partir de seu olhar sensível para com os alunos surdos, incluídos na rede regular de ensino, com os quais teve contato ao acompanhar sua turma de alunos da licenciatura da UERJ em atividades de Estágio Supervisionado na escola.

---

[19] Professora substituta no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biologia /UERJ.

[20] Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A professora Tássia realizou seus estudos de pós-graduação na UFRJ, em um curso de mestrado profissional voltado para professores de Biologia. Segundo ela, não houve disciplina durante o curso que abordasse a educação de surdos, sendo o trabalho com educação especial realidade de apenas um aluno, além dela:

> Nosso mestrado, eu fui da primeira turma, é um mestrado profissional em ensino de ciências e biologia e está mais voltado para estratégias de ensino, para criarmos produtos para serem usados em sala de aula com conteúdo correto e atualizado de acordo com a produção acadêmica atual, sempre atualizada. Então o que a gente tinha de disciplina era tudo técnico. Então se eu tive biologia celular na faculdade, agora eu vou aprender mais detalhes e novidades na área de biologia celular, né. Zoologia, botânica, tudo isso eu tive na faculdade, mas são matérias de biologia, eu não tive nada voltado para educação. Era... assim, nós professores-alunos do mestrado éramos responsáveis justamente por montar... por desenvolver as estratégias para passar para os alunos esse conteúdo que a gente estava recebendo, a proposta do mestrado era essa. Então havia discussões sim dentro de sala, sobre como passar aquele conteúdo, mas na turma só tinha eu, como professora de surdo e mais uma aluna que era professora de deficiente visual. Nenhum dos outros alunos do mestrado tinha que lidar com esse tipo de situação, então eles montavam eh... coisas para usarem em aula e as discussões giravam em torno daquilo, sem incluir esse tipo de aluno porque não era a realidade deles. – Professora Tássia

O debate a respeito da diferença em sala de aula muitas vezes é feito exclusivamente em disciplinas específicas – isso, quando é realmente realizado. Por que professores de outras disciplinas da graduação ou pós-graduação não podem incluir, até mesmo por iniciativa própria, em suas aulas pensamento sobre a diferença? Por que não sabem como fazer? Esse mesmo “não saber” pode ser o primeiro passo para a aquisição de novos saberes, novas competências, novos caminhos...

De alguma forma, as professoras entrevistadas buscaram, antes ou depois de estarem atuando no INES, uma formação complementar que minimamente contribuíssem para o trabalho que hoje desenvolvem. Ainda que a discussão tenha sido incipiente no decorrer do curso das professoras Erika e Tássia, os frutos desta formação (o produto final do mestrado profissional e a tese de doutorado) demonstram que o desafio de pensar sobre o ensino de Ciências Naturais e Biologia para alunos surdos vêm sendo enfrentado. Considerando que há uma grande demanda social por este tipo de trabalho, que ainda é escasso, as professoras do INES podem trazer contribuições muito relevantes a esta temática.

Encontramos novamente nas palavras de nossas entrevistadas a potencialidade do não saber. Dessa vez, apresentado como vontade de aprender e de ensinar. Procurar meios acadêmicos que levem a novos caminhos no cotidiano da sala de aula demonstra que essas professoras reconhecem – mesmo que inconscientemente – a importância dos diversos saberes para a construção dos saberes docentes. Os saberes da experiência entram nessa amálgama

fazendo a ligação entre os outros saberes – disciplinares, curriculares e profissionais – e auxiliando o seu amadurecimento profissional.

5.4 **Os desafios postos pelo ingresso no corpo docente do INES**

Professora Regina teve seu ingresso no universo dos alunos surdos do INES em dois momentos. O primeiro foi ao final do curso de especialização quando fez estágio exigido pelo curso. Naquele momento, que despertou nela o desejo de trabalhar na escola, optou por atuar no primeiro segmento do ensino fundamental:

> eu não pedi para fazer estágio em ciências e biologia. Não vim assim, conversar com as professoras. Eu quis um estágio lá no... no fundamental, nos meninos pequenos primeiros, na época era da primeira à quarta série, sabe? E eu quis fazer estágio lá e foi muito legal o período do estágio e depois preparar as aulas, eu, sendo a professora, aquela coisa toda que a gente tem que passar mesmo. E aí, enfim, terminamos o curso e naquela vontade de querer trabalhar aqui. – Professora Regina

Desejo realizado – concursada e convocada –, um novo desafio foi colocado: lecionar Química para turmas do ensino médio. Esta foi a condição colocada pela escola para que ela e a outra professora convocada tomassem posse, devido à necessidade imediata da instituição. “Aí eu falei ‘vamos embora, vamos embora e dar aulas de química, né’. Com poucos sinais, porque no curso de especialização nós tivemos aulas de LIBRAS, né. Mas assim, não era o suficiente [...]”. Ela lembra ainda que naquela época não havia intérpretes de LIBRAS na escola.

Assim como a professora Regina, Érika também conhecia a escola: havia feito o curso de LIBRAS e, no decorrer do curso, já no doutorado, começou a desenvolver a parte empírica da pesquisa no INES. Ainda neste período soube da vaga para professor contratado, se candidatou e foi selecionada. Ela diz que, “naquele momento, já sabia um pouquinho de LIBRAS assim, básico para uma conversa [...]. E eu já tinha lido, né, teóricos falando de como é o ensino surdo, o que é que era inclusão, como era o tipo de aula e tal.”

Apesar de ambas conhecerem a escola, terem algumas ferramentas teóricas sobre o trabalho e noções básicas de LIBRAS, o início não foi fácil!

> Mas você chegar, aí você surpreende. Mesmo que já tinha, achava que tinha um preparo, né. Mas eu fiquei surpresa principalmente com a questão do português. Né,

> porque eu achava que assim, que era diferente, que era mais difícil, mas eu achava que tinha uma compreensão tanto que eles compreenderiam o que estava escrito, tanto quanto eles assim, com uma dificuldade, mas que a gente conseguiria entender o que eles estavam escrevendo, né. – Professora Erika

Sobre esta dificuldade com a língua portuguesa, professora Erika dá um exemplo:

> Mesmo que eu pensasse assim... ah, eu sabia que não tinha preposição, umas coisas assim, mas português é... outra coisa completamente diferente. E aí é que eu fui entender mais o que é isso. Uma coisa que me surpreendeu foi inclusive um aluno do ensino médio perguntar, “professora, o que é que é isso?", aí ele escreveu, né, em datilologia, “galinha”. Esse aluno do ensino médio, aí “Nossa! Galinha...” eu achei que fosse uma palavra comum, que eles soubessem o sinal, o que era e ele não sabia. Então daí eu fui vendo a dificuldade maior que é o português. E isso me surpreendeu.

As dificuldades apresentadas pelos alunos surdos em relação à língua portuguesa configuram-se como um dos grandes desafios encontrados pelos professores do Instituto. Compreender que a língua sinalizada é a primeira língua de nossos alunos surdos não significa desprezar a língua escrita, ou, ao menos, não deveria significar. Para que esse corpo discente tenha acesso a uma educação efetivamente bilíngue, todos os professores, de todas as disciplinas, devem se utilizar de metodologias e estratégias que levem o aluno a construir o conhecimento tanto em LIBRAS quanto em português. A busca por esse real ensino bilíngue deve constar da luta diária de todos os profissionais de educação que se encontram de alguma forma envolvidos com essa temática.

O início da professora Tássia foi um pouco diferente do de nossas outras duas entrevistadas, já que não conhecia o Instituto. Quando trabalhava como professora contratada no Colégio Pedro II ficou sabendo por uma amiga a respeito do concurso do INES:

> eu perguntei “o que é INES?” não sabia o que era e nem onde ficava. Aí ela me explicou que era um instituto que recebia os surdos e que só tinha surdos, e ainda eu falei “mas não é como aqui não?” porque no Pedro II eu tinha deficientes visuais incluídos nas minhas turmas. Eu gostava de trabalhar com eles, era... a dificuldade estava em... em conciliar, em dar a mesma aula para os deficientes visuais e as pessoas que enxergavam, mas no geral eu gostava muito de trabalhar com eles. E aí quando ela falou aquilo, eu falei “Poxa! Eles são interessados, eles têm uma limitação diferente da dos outros, mas eles são interessados” então, de repente se eu tivesse uma turma só com alunos como eles, ia ser muito legal, imagina uma sala de surdos, “eu vou trabalhar no mesmo ritmo”, na minha cabeça funcionava assim, né, “vou ter uma matrícula federal que eu queria e vou trabalhar só com deficientes”, na minha cabeça era assim, e... “não vou ter a dificuldade que eu tenho aqui no Pedro II em tentar conciliar a mesma aula para dois públicos distintos, vai ser o mesmo... vai ser um único público. Vai ser bacana, vou tentar”. Aí deu certo. (risos) Só que era totalmente diferente do que eu pensava.

Uma característica comum a todas as pessoas que não convivem diretamente com a diferença é acreditar que todo diferente é igual. Apesar dessa afirmação parecer contraditória ela expressa uma realidade que só percebemos ao sermos atravessadas por novas experiências. Pensar em um aluno cego, surdo ou cadeirante apenas como um aluno "especial" sem levar em conta as sua especificidades é um erro recorrente. Ao iniciar seu trabalho no INES, a professora Tássia acreditava que trabalharia com os seus alunos surdos da mesma forma que trabalhava com os seus cegos no Colégio Pedro II. Rapidamente percebeu que havia muitas diferenças:

> o fato de eu ter vindo de uma escola de ponta, que o Pedro II era uma escola conteudista, e você dava o conteúdo, o aluno corria atrás, então mais do que ter sido a ser ensinada dessa maneira enquanto educadora, eu tinha essa resposta com esse método quando eu comecei a trabalhar. Um ano para mim... entrou na minha cabeça, um ano no Pedro II entrava na minha cabeça como tipo "eu trabalho bem, os alunos aprendem o que eu quero passar, eles gostam da minha aula e eu vou continuar com esse trabalho dessa forma". Aí eu cheguei no INES com aquele modelo na cabeça e não funcionou.

A partir do momento que a professora começou a perceber – e a ser atravessada, tocada – as especificidades do público com o qual estava trabalhando no INES, seu cotidiano passou a ser transformado:

> tirar o foco de mim e perceber... o problema não, assim, o impacto, né, que você pergunta "o que foi isso? " tirar o foco de mim, perceber o aluno como ele é, quais as necessidades dele, quais as limitações deles, fazer um trabalho para ele, porque no final das contas eu estou trabalhando para ele. O grande impacto foi eh... aprender a lidar com isso, porque a gente tem que se reinventar, né.

Apesar de apresentarem conhecimentos diferenciados a respeito da Educação de Surdos e da LIBRAS, nossas três entrevistadas demonstram um ponto em comum: a abertura para o novo. Essa abertura levou as professoras a não desistir ao se deparar com um público novo, mas sim buscar estratégias e metodologias que as ajudassem a superar este desafio. Isso nos faz perceber a importância deste posicionamento profissional para a construção e aquisição de novos saberes. A partir do momento em que um professor se abre para as novidades, possibilitando seu atravessamento por elas, os saberes docentes iniciam seu movimento (BARTH, 1993) levando ao processo de sua (trans)formação.

5.5 **Caminhos para superar as dificuldades: em meio a professores experientes, alunos surdos, a cultura da escola e a vontade de aprender**

Mesmo com todas as dificuldades – onde a maior era a pouca comunicação – a professora Regina conseguiu ministrar suas aulas. Ela credita este fato à grande ajuda que recebeu das outras professoras de Biologia e Ciências Naturais – no que diz respeito às metodologias e práticas para a viabilização do ensino – e aos alunos – que a ajudaram com a LIBRAS.

> As colegas que trabalhavam aqui na época, a maioria já tá aposentada, deram muito apoio a todas nós que éramos novas, sabe? A todo instante a gente tava pedindo um SOS e elas socorriam: "olha, faz assim, faz assado, esse gesto é assim", né. Aí era um SOS toda hora. Nossa, era uma loucura, né. Iam na sala perguntar se tava tudo bem, se a gente tava precisando de ajuda...

As trocas entre professores novatos e professores mais experientes ocorrem em todo o ambiente escolar, não se restringindo ao ambiente diferenciado de uma escola para surdos. Este ponto nos parece uma característica dos professores como um todo. A ajuda oferecida a um colega novo é como uma acolhida, um oferecimento de boas vindas, que é passado de um professor para outro como uma "cultura profissional". Esta ajuda inicial, ao longo do tempo, vai se transformando em uma rica troca de informações e experiências que permite a construção e reconstrução de saberes por parte destes professores.

Aprender uma nova língua, para a maioria das pessoas, é um desafio. Porém, para nossas entrevistadas, esse desafio é permeado pelo carinho dos alunos que se demonstram extremamente receptivos àqueles que se interessam por aprender LIBRAS e se esforçam para tal, como a professora Regina:

> Só que os nossos alunos tem assim uma coisa muito fantástica, né, eles tão ali também pra ensinar, né. Então a gente aprende.
> E aí eu lembro também que a gente fica um pouco angustiada, porque a comunicação não acontece 100%, aliás acontecia assim uns 20%... (risos) [...] eu comecei a perceber que com eles era um tipo de comunicação e com os professores eles faziam outro tipo de comunicação, ou seja, mas simples, mas adequada, né. Então eles eram nossos professores de língua de sinais, né.

O aprendizado em LIBRAS também é creditado, pela professora Tássia, à vivência com os alunos. A dedicação pessoal por parte do professor parece ser um dos pontos mais

importantes para esse aprendizado, afinal, a vontade de aprender é o que leva as pessoas a aprender.

> [o aprendizado se deu] Com a vivência. É que eu fiz um mês de curso de LIBRAS aqui quando cheguei no INES e fui direto para sala de aula. Então nada do que eu aprendi no curso – nada não, né –, mas assim, o que eu aprendi no curso estava muito longe de ser suficiente ao que eu precisava usar em sala de aula, então os alunos é que foram me explicando como usar a língua deles e que foram me... me acolhendo, né, de certa forma. É como você ir para um país estrangeiro e aprender a língua deles, eu tenho amigos que fizeram intercâmbio nos EUA e voltaram... não sabiam nada de inglês e voltaram só se comunicando em inglês. Inglês meio 'uga buga', assim, eles não tinham aprendido a gramática certinha, mas eles se comunicavam muito bem em inglês, porque eles passaram um tempo lá, imersos naquela cultura e naquela língua. E eu me sinto exatamente assim aqui no INES. Eu cometo alguns erros em LIBRAS e é por isso que eu fico... meio titubeante ao falar que sou fluente, eu não sei se eu sou fluente, alguns erros eu cometo, às vezes os alunos me corrigem em sala de aula e eu procuro não cometer o mesmo erro de novo, mas foi por estar inserida aqui que eu aprendi a me comunicar com eles. Eles me ensinaram, os alunos e a... vivência que eu tive aqui me ensinaram

A participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem da LIBRAS pelos professores nos parece um dos pontos principais da boa relação entre o corpo discente e docente do Instituto. Isso demonstra a importância que os alunos dão ao fato de as professoras se interessarem por aprender esta língua. Os alunos do INES, ao perceberem que seus professores se interessam por aprender a sua língua e sobre sua cultura, se mostram mais receptivos a uma relação de carinho com esses professores e de aprendizado com seus respectivos conteúdos.

Pensar efetivamente na relação entre professores e alunos é saber que ensino e aprendizagem são vias de "mão dupla", ou seja, sempre que um professor ensina algo, ele também aprende com seus alunos. Porém, pensar nessa relação entre professores ouvintes e alunos surdos me faz acreditar que entre esses atores sociais especificamente a troca seja maior. Isso porque o aluno surdo assume um verdadeiro papel de professor não apenas ao nos ensinar sua língua, mas principalmente ao compartilhar conosco a sua cultura.

Essa troca entre professor-aluno – que ensina o conteúdo escolar de sua disciplina – e aluno-professor – que ensina sua cultura e sua língua – nos faz lembrar de Rancière (2013) quando este autor escreve que "Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar." (p. 11). Todos os alunos – surdos ou ouvintes – sempre têm muito a ensinar a seus professores. Para que este ensino ocorra, basta que o professor se desnude de sua posição "superior" de "detentor do saber" e se abra às possibilidades que esta experiência pode lhe proporcionar.

No caso da professora Erika, que já possuía bons conhecimentos iniciais relacionados à LIBRAS, o carinho dos alunos é demonstrado através da confiança em sua "fluência":

> E aí eu falei, em português e chamei o intérprete. Aí veio um aluno e falou assim "não, ela não precisa de intérprete, não. Ela sabe LIBRAS". Eu falei "Eu estou nervosa, que a professora está me vendo e está me avaliando" e não sei o quê..., "não, faz em LIBRAS, você sabe". E aí eu fiz em LIBRAS e ele "viu? Você sabe".

A relação entre as professoras e seus alunos nos indica a importância das trocas entre o corpo discente e o docente nesse ambiente educacional. O interesse pela cultura e pela língua dos alunos é crucial para um relacionamento pautado no carinho. Uma característica dessa relação é a abertura dos alunos aos professores que respeitam a sua cultura e se esforçam para fazer parte da comunidade surda, percebendo o INES como um ponto de articulação cultural, onde o ensino, a política, o lazer... se encontram. A nosso ver, isso se configura como uma característica cultural dos surdos. Os professores – ouvintes – que enxergam o surdo como diferentes e não como deficientes, que vão além da visão patológica da falta, são bem vindos nessa comunidade que compartilha uma cultura e língua visoespacial.

Ao iniciarem seu trabalho no INES, nossas entrevistadas encararam o desafio de aprender a ser professoras de surdos, o que implicou em aprender não só a ensinar determinados conteúdos de uma forma diferenciada, mas principalmente a interagir em uma língua e cultura outra. Dessa forma, não podemos deixar de mencionar alguns aspectos da cultura dessa escola, ou seja, situações específicas que o INES propicia – ou propiciou – e que permitiram o desenvolvimento profissional dessas professoras. Para além das experiências socializadas pelas professoras, a especificidade da escola faz emergir outras questões.

A professora Tássia nos relata como a presença do assistente de ensino[21] contribuiu para o seu aprendizado: "tinha uma assistente que me acompanhava em sala de aula, e eu percebi como ela era expressiva não só com o rosto, mas com o corpo, ela mexia muito o corpo [...]". Foi observando a forma como a assistente de ensino se expressava que ela pôde perceber uma nova forma de se comunicar e se fazer entender por seus alunos. Além disso, assistir às palestras oferecidas pelo Instituto, tanto para os alunos quanto para os professores, observando atentamente os sinais que os intérpretes utilizavam para traduzir as falas dos palestrantes, foi também uma estratégia que a ajudou a aprender a LIBRAS:

[21] Ex-alunos do Instituto, geralmente estudante de Graduação em Pedagogia Bilíngue (Departamento de Ensino Superior do INES), contratados para auxiliar os professoras em sala de aula.

> Sempre que tem palestra, algum evento assim para os surdos aqui no INES tem alguém falando e o intérprete, ou tem alguém ali... fazendo... passando a informação em libras e a intérprete falando, eu estou sempre prestando atenção naquele que está fazendo a libras, porque eu ouço o que está vindo e sinais que eu não conheço, eu associo àqueles vocábulos que eu conheço. Então eu fui aprendendo assim, fazendo isso, prestando atenção nos intérpretes, prestando atenção nos alunos, os alunos me corrigindo e eu tentando usar a língua deles.

A professora Regina, que iniciou seu trabalho no INES em um tempo em que não havia intérprete nem assistente de ensino no Instituto, utilizou uma estratégia diferente para aprender LIBRAS: ela observava os alunos conversando.

> O que é que eu fazia? Na hora do intervalo, quando tinha tempo vago, ou era intervalo deles, os meninos, na hora que eles vão lanchar, eu descia, eu ia, eu ficava lá no pátio. Eu sentava lá no banquinho e eu ficava olhando para eles conversando. Só que eu saía de lá louca, porque eles conversam muito rápido, né. E então eu falei, “meu Deus, como é que eu vou aprender isso?", era muito rápido, muito, muito, demais. E eu ficava louca. E aí eu conseguia, às vezes, pescar qual era o assunto, mas o desenrolar da história... perdia.

As falas das professoras demonstram seus esforços para aprender a se comunicar com seus alunos e para se tornarem efetivamente professoras de uma escola diferenciada. Nesse sentido, precisamos destacar o papel do INES neste processo, por possibilitar experiências culturais mais amplas para alunos e professores. O espaço bilíngue e bicultural que o INES propicia permite desenvolver tanto nos alunos, quanto nos professores, a ideia de pertencimento a uma comunidade, o que acaba por se apresentar como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

5.6 **Ensinar Ciências Naturais e Biologia no contexto bilíngue da educação de surdos no INES: quando o corriqueiro se torna específico**

Segundo o dicionário Michaelis[22], o termo “bilinguismo” significa “Capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas [...]” e o termo “bilíngue” significa “Que fala duas línguas”. Partindo dessas duas definições, podemos compreender o bilinguismo como o coexistir de duas línguas que são utilizadas regularmente por alguém que transita por essas línguas com certa autonomia.

---

[22] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=bil%EDngue>

Analisando a partir desta ótica, o ensino bilíngue no INES ainda não pode ser reconhecido como realidade. Nossos alunos, em sua maioria, possuem autonomia no que se refere à LIBRAS, porém as dificuldades com a Língua Portuguesa se apresentam como algo muito maior do que uma simples falta de estudo.

Levar nossos alunos a um verdadeiro ensino bilíngue é o desafio que encaramos todos os dias: enxergar as prioridades específicas do ensino de Biologia e Ciências Naturais – precisamos que o aluo se aproprie do conhecimento, não importa em qual língua – para depois podermos associar essas prioridades a um ensino que esteja caminhando para o bilinguismo nos parece o melhor caminho. Para tanto, cada uma de nossas entrevistadas foi, ao longo de seu tempo no INES e com as experiências que foram sendo adquiridas – e ressignificadas – em sua vida profissional – e, porque não dizer, também pessoal – escolhendo suas metodologias e estratégias.

A professora Regina acredita que a parte prática das aulas para alunos surdos, as estratégias relacionadas ao momento das explicações dos conteúdos, devem ser preparadas uma a uma, sempre relacionando os conteúdos e métodos utilizados com as especificidades de cada turma.

> E aqui trabalhar com eles é assim muito diferente porque você tem que preparar suas aulas uma a uma, com todo cuidado e assim mesmo a gente comete vários erros que a gente só vai perceber na hora mesmo. O que às vezes funciona com uma turma, com a outra não funciona... até de ano pra ano, né. Toda a estratégia que você bola, que é interessante, que você acha que vai ser legal, que é interessante [porque] a turma também se motivou com aquilo, deu um ganho legal, um aprendizado... Você tenta usar isso no ano seguinte, com outra turma... cara, parece... os meninos ficam assim... quase que dormindo, né. Você tá achando que tá abafando... (risos). Então é assim, um preparo diário, é, vamos colocar, aula a aula, né. Então a gente tem que ter, assim, muito preparo pra isso e disposição, paciência, atenção...

Para a professora Tássia, a troca entre os professores no INES também teve importância na aquisição de saberes para o ensino a alunos surdos. Esses saberes foram sendo adquiridos a partir de seleções e adaptações de estratégias de ensino ligadas ao que outros professores indicavam ou a estratégias contidas em livros ou aprendidas durante a graduação.

> quase tudo que eu faço em sala de aula eu ouvi em algum lugar, alguém disse, e às vezes são coisas assim, que as pessoas nunca me disseram como fazer, as pessoas mencionaram que existia e se existia “hum... então deve ter feito assim, assim e assado. Vou experimentar assim, assim, assado e ver se funciona”. Ou então “ah, tenho um tempo a mais, eu vou jogar na internet isso que ela disse e vou ver o que aparece” aí eu jogo lá no Google e aparece passo a passo e trago para cá. A maior parte das coisas que eu uso para os meus alunos, eu ouvi em algum lugar, alguém disse em algum lugar ou disse o... a estratégia completa, como é que fez, o resultado que teve, ou só me mencionou “ah, se você quiser trabalhar esse assunto dá para

> você fazer isso, se você precisar mostrar, se você quiser trabalhar a estrutura do... do planeta Terra, né, manto, crosta, núcleo, você pode usar um bombom", "ah, eu posso usar um bombom" eu só vou lá, compro um bombom, eu já sei o bombom que eu vou comprar, a pessoa não precisa me dar mais detalhes. Então é muito isso, experiências de outras pessoas que eu ouvi ainda que por auto e resolvi experimentar, agora é claro que muitas vezes se recebe essas informações de maneira oficial. Você está lendo conteúdo em um livro e aí no final do livro tem sugestão de prática, ou na faculdade, na prática de ensino você recebeu orientação para algumas práticas que você podia realizar. Tem algumas práticas que eu faço que eu aprendi a tempos atrás, desenvolvi assim, em turmas experimentais, mas a maioria eu ouvi assim por auto e resolvi experimentar.

As recorrentes indicações a respeito da importância da troca com professores mais experientes – e do acolhimento propiciado através do auxilio e apoio desses professores – presentes nas falas de nossas entrevistadas nos remetem também ao papel do tempo e da socialização profissional na carreira e na aquisição de saberes experienciais, tal como aponta Tardif (2002). Este autor enfatiza a importância dos pares na aquisição de saberes, o que as professoras, ao iniciarem o trabalho em um universo cultural desconhecido, reconhecem como fundamental.

> Eu conversava com as professoras mais experientes para saber o que é que eles faziam para que... para conseguir passar conteúdo para o aluno, professor com 10 anos de casa já tinha uma bagagem grande, sabia como trabalhar com esses alunos e obter algum resultado. – Professora Regina

As nossas três entrevistadas utilizam estratégias de ensino bilíngue muito variadas, porém sempre focadas na importância do estímulo visual.

> sempre gostei assim de dar um conteúdo, assim uma parte dele, não todo, né, mas ir às partes, aos poucos e depois fazer uma avaliação daquilo. Uma avaliação simples, um exercício de fixação e outras formas de avaliar também em sala de aula, né. Que poderia ser com jogos, com estratégias de pesquisa mesmo, com colagem, né. Que é muito bom você trabalhar também, né, trabalhar com recortes, eles procurarem imagens e constroem esse conhecimento. – Professora Regina
> Então... eu uso muito imagens, fotos, vídeos, principalmente vídeo. E assim, eu procuro levar material, ou fazer experiência em sala de aula, ou pegar empréstimo de insetos, de... de sei lá qualquer outra coisa, trazer kits didáticos que tem na UERJ, no Maracanã, e sempre tentar fazer com eles. – Professora Erika
> Então eu uso sempre o Datashow, porque é aí... eu vou ter sempre as imagens. Quando eu posso, tenho tempo para elaborar, eu dou práticas, e aí as práticas vão desde montagens de modelos até observações no microscópio, até realizar experimentos, observar um desenvolvimento e um resultado. – Professora Tássia

As estratégias utilizadas demonstram o entendimento por parte das professoras da importância dos estímulos visuais para o aprendizado de seus alunos surdos. Apesar das entrevistadas não terem indicado fontes acadêmicas, esse pensamento está de acordo com as

ideias de Skliar (2005), que concebe a surdez como uma experiência visual, além de uma "diferença a ser politicamente reconhecida" (p. 11).

As experiências visuais são muito importantes para os alunos surdos, segundo nossas entrevistadas, porém os alunos ouvintes também apresentam um grande ganho com estratégias de ensino focadas no visual.

> tem coisas que a gente diz que o surdo precisa mais do que o ouvinte e tal – mas, de verdade? –, quando eu comecei a... a ver isso, que o surdo precisava mais imagens no Power Point, mais vivências em sala de aula, mais experimentos, sei lá. E isso para os ouvintes também, cara, o ouvinte também precisa mais disso, a gente que acaba não fazendo porque a gente não tem tempo, porque dá mais trabalho, a gente se acomoda e de outra maneira ele também vai entender, talvez não entenda tão bem, mas vai entender. O surdo não né, ou você faz ou ele não vai entender, então você é obrigado a fazer, aí mas, não posso dizer que seja uma diferença tão grande assim porque eu comecei a usar essas práticas com ouvintes também e deram muito mais certo. Então acho que eu diria que são coisas em comum, a diferença é mais essa, enquanto eu estou falando, se eu estou falando em LIBRAS, o cara tem que ficar olhando para mim 100 por cento do tempo. – Professora Tássia
> [com os ouvintes] era assim, por exemplo, eu dava um... um determinado conteúdo e aí fazia um jogo. E aí dava um outro conteúdo e fazia uma experiência. Aí um outro conteúdo... já com o surdo o que você tenta fazer agregar um maior número de estratégias num mesmo conteúdo. – Professora Erika
> Pode ser perfeitamente utilizado com o aluno ouvinte, com certeza. Mas é porque a gente tem assim... a minha experiência com o ouvinte, né. Quando eu trabalhei à noite que foi lá no começo, no ensino... no EJA, né, eu poderia utilizar com certeza, os trabalhos com os meninos aqui. Porque são pessoas mais carentes, pessoas que pararam de estudar a anos... então assim, o trabalho é diferenciado também, muito diferenciado. Então assim, o vocabulário tem que ser também trabalhado, com certo cuidado, imagens também. Eu acho que se eu tivesse hoje em dia um ensino noturno de ciências, principalmente, né, com adultos, ouvintes, eu poderia adaptar... levar o trabalho daqui para lá, sabe? Muita coisa também, para lá. Já com as crianças que trabalham no diurno, dá para eu utilizar também, principalmente as formas de estratégias de fixação, de dinâmica de trabalhos. Dá para utilizar. – Professora Regina

Nossas três entrevistadas concordam que a grande diferença entre as estratégias de ensino para alunos surdos e para alunos ouvintes é a obrigatoriedade de metodologias pautadas em estímulos visuais quando os alunos são surdos. Todos os alunos apresentam ganhos quando o professor agrega estratégias visuais e estimulantes – como jogos, modelos, power-point... – às suas aulas expositivas. Outras diferenças estão relacionadas à seleção dos conteúdos e ao tempo necessário para que os alunos se apropriem desses conteúdos – por ser uma aula em LIBRAS e por esta ser uma língua visogestual, o tempo necessário às explanações é maior.

Compreender que os nossos alunos possuem uma característica em comum, a surdez, mas que não se apresentam como um grupo homogêneo, assim como nenhum grupo de alunos, nos ajuda a pensar estratégias que se adequem da melhor forma possível às suas

especificidades. Os alunos de uma turma, surdos ou ouvintes, sempre vão apresentar algumas características que os unem como grupo e outras que os separam como indivíduos.

O “cuidado” com a elaboração de estratégias para o ensino também é uma característica de nossas três entrevistadas. Esse “cuidado”, tão mencionado durante suas falas, nos indica um grande compromisso dessas professoras em realizar adaptações e produzir aulas que tenham sentido para os alunos, garantindo um entendimento que nos parece não acessível de outras formas.

> aquele cuidado de estar selecionando os textos, com muita imagem, né, a imagem é tudo para a gente [...] tendo esse cuidado de não estar copiando de fora, assim, direto, na íntegra – Professora Regina
> você tem que ter um cuidado maior. Às vezes você procura uma imagem que para o ouvinte eles explicam, “ó! Essa imagem é dessa cor, essa é dessa cor, mas na verdade, não é”. Com o surdo você tem que ter o cuidado de explicar por que é que está daquela cor, de preferência procurar uma que seja com uma cor real. – Professora Erika

As adaptações de materiais, de textos, de imagens... as formas de reinventar os livros didáticos, os experimentos, as aulas como um todo... todas essas estratégias tem um ponto de convergência que é encontrar a medida certa para que este grupo de alunos possa se apropriar do conhecimento. Para que esta apropriação seja efetiva, alguns elementos são considerados fundamentais pelas professoras:

1. Dar muitos exemplos: “Às vezes a gente tem que dar mais exemplos do que para um ouvinte. Às vezes um ouvinte ‘ah, tá. Já entendi. Entendi. Continua’. Para o surdo, não. Para o surdo é interessante que você dê muitos exemplos.”;
2. Mostrar ou demonstrar o fenômeno acontecendo: “tem que mostrar. Não pode só falar assim, um exemplo, ah... sei lá, algum exemplo bobo, gelo derretendo. Você tem que mostrar o gelo derretendo, entendeu?”;
3. Variar o máximo possível os tipos de estratégias para explicar cada conteúdo: “agregar um maior número de estratégias num mesmo conteúdo”. “E assim, eu procuro levar material, ou fazer experiência em sala de aula, ou pegar empréstimo de insetos, de... de sei lá qualquer outra coisa, fazer kits didáticos”;
4. Usar todo tipo de imagens e expressões corporais: “eu uso muito imagens, fotos, vídeos, principalmente vídeo”. “o visual faz toda a diferença né, o fato do surdo ser visual, eh... eu preciso... me movimentar bem mais e me expressar muito mais através do meu corpo, não só do meu rosto, através do meu corpo lá na frente, eu preciso que todos os alunos estejam olhando para mim”;

5. Trabalhar os conteúdos de forma mais lenta: “Não posso fazer uma apostila de molusco e ‘pum’ dar inteirona, assim, tem que dar uma paradinha para ir devagarinho, né, características gerais, vamos ver então, trabalhar com isso, onde habita...”;
6. Deixar que os alunos se expressem, para efetivamente perceber o que eles estão entendendo: “E é muito importante que a gente perceba, deixe abertura para eles perguntarem. Quando eles perguntam, a gente percebe assim ‘Nossa! ele entendeu isso... Nossa!’, e como é que ele não tem conhecimento de determinado assunto e tudo...”

5.7 **A experiência como espaço de (trans)formação de saberes (e pessoas)**

A professora Regina foi criando e/ou adaptando as estratégias para o ensino de surdos a partir de experiências vividas por ela, tanto no trabalho com ouvintes quanto com surdos, além de experiências passadas por outras professoras do Instituto. Um saber passado de uma professora de Biologia e Ciências Naturais para outra, dentro do INES e de acordo com nossa entrevistada, está relacionado ao fato de se utilizar, inicialmente, as imagens sem se fazer relações obrigatórias com seu nome em português ou mesmo com seu sinal, se existente, porém sempre as relacionando às suas respectivas funções e finalidades, para a construção do conhecimento. Somente após essa primeira apropriação dos conceitos por parte dos alunos é que os sinais e os nomes em português começam a ser utilizados. Esse conhecimento se mostra quase que inerente ao ensino de surdos no Instituto, uma vez que nossas outras entrevistadas também se valem dele.

Além disso, essa atitude demonstra uma grande sensibilidade por parte dessas professoras. Isso porque nossas três entrevistadas indicaram, como já mencionamos anteriormente em nosso texto, a dificuldade apresentada em relação à Língua Portuguesa por parte dos alunos. Essa dificuldade pode ser aumentada se levarmos em consideração os conteúdos específicos das disciplinas Ciências Naturais e Biologia, principalmente em relação aos nomes de estruturas e processos biológicos. Tentar promover o aprendizado dos processos em si, deixando um pouco de lado – ao menos inicialmente – seus nomes, auxilia na apropriação que o aluno surdo faz do conteúdo curricular.

A intuição é algo muito importante para a elaboração de estratégias e metodologias de ensino na opinião da professora Regina, fato que está de acordo com a opinião de nossas

outras entrevistadas. Elas também ressaltam a falta de fontes acadêmicas que ajudem nessa elaboração e como a troca com outros professores se apresenta como uma fonte muito rica. A professora Regina acredita ainda que essa troca com outros professores do INES foi importante para aumentar a sua experiência e que esta tem relação direta com o tempo de trabalho no Instituto.

> Isso aí [materiais de pesquisa] é uma coisa que tá em falta. [...] a falta que a gente tem, né, de materiais [...]. Entrando aqui, também trocando com as colegas, mais experientes, de anos aqui dentro... Então foi uma troca, assim, muito em cima da prática de outras colegas e de pesquisas também de materiais didáticos pra ouvintes, mas adaptando, vendo o caminho... errando também, tá. Errando demais, também [...]. E muita coisa da intuição. Eu falava: "poxa, isso aqui é legal". Mas aí também, a gente vai começando a ter experiência do caminho que a gente vai seguir, né. [...] Mas muito foi por intuição, pode crer. Muita intuição. Errando pra caramba, tá. Mas depois também acertando muito, graças a Deus. E errando até hoje (risos). – Professora Regina
>
> Intuição das coisas assim... quando dei aula na UERJ, e fiz esse estágio com os alunos no Colégio Equador, eu comecei a perceber que as coisas eram diferentes com o surdo, né. E eu comecei a estudar. E assim, muitas coisas eu sinto, eu percebo na... que nem o professor fala assim "eu estou vendo na cara dele que ele não entendeu". Então isso eu sinto com eles também, eu penso "não, tem que mudar, isso aí não tá resolvendo, não está funcionando", é mais intuitivo mesmo. – Professora Erika

Acreditamos que o tempo de magistério com alunos surdos influencie na experiência de cada professor, mas que não seja o fator de maior importância para a produção dos saberes docentes. A possibilidade de se permitir tocar pelo cotidiano vivenciado em sala de aula, que nossas entrevistadas chamam de "intuição", nos parece ser o passo principal no caminho para essa produção. Não há dúvida de que à medida que o tempo em contato com essa cultura outra é aumentado, os atravessamentos vão propiciando maiores possibilidades de mudanças nas posturas e procedimentos relacionados ao ensino. Porém, queremos deixar claro que o nosso pensamento é que a relação entre experiência e tempo de magistério só é válida ao compararmos o mesmo professor ao longo de sua carreira; não se encaixando em uma comparação entre professores.

A professora Tássia nos descreve como ocorreu sua mudança como profissional – e como pessoa – a partir da mudança de seu olhar, de sua forma de pensar o outro. A sua fala nos indica uma mudança de concepção acerca dos surdos: a partir da convivência com os alunos, a professora passa a perceber – e respeitar – as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Mudanças como essas demonstram a necessidade da abertura para a experiência, para as possibilidades de atravessamentos.

> Eu acho que assim... de aprendizado, eu despertei para uma coisa muito importante que é o foco da educação e... por causa da dificuldade de comunicação e por ser... o surdo, assim... o mundo surdo completamente diferente do mundo dos ouvintes. Quando eu cheguei aqui, eu tinha aquela dificuldade para me comunicar porque eu não sabia nada em LIBRAS e fiz pouco tempo de curso, não foi o suficiente para entrar em sala de aula e dar o conteúdo, só que além disso, esse lance do foco que eu falei, eu estava... eu fui criada, eu fui educada para... para um modelo de educação e eu queria que os meus alunos se adequassem a esse modelo, né, eu era professora, eu estava ali para passar conteúdo e o que eu exigisse, eles deveriam corresponder. Eu não tinha ainda essa medida e eu vejo muito como a falta de experiência também porque eu tinha acabado de sair da universidade, né, e já caí aqui... foi um ano depois que eu me formei, que eu vim para cá, para o INES.

Além dos problemas em relação à comunicação, a falta de conhecimento sobre as especificidades do alunado surdo e a grande dificuldade em enxergar o outro como diferente de nós são pontos que angustiaram a nossa entrevistada assim como angustiam tantos outros professores em variados locais e com diferentes singularidades. Durante a continuação de sua fala, nossa entrevistada nos mostra o caminho que ela percorreu e que a ajudou a superar essa angústia. O seu caminhar pode servir de pista ou de primeiro passo para muitos outros docentes:

> Então assim, eu senti muito isso, que as coisas só começaram a dar certo depois que eu parei de achar que o meu jeito de ensinar era o certo e voltar para eles, assim, o que eles querem, o que eles podem aprender, o que está ao alcance deles e de que forma eles vão aprender melhor, e não eles que têm que se esforçar para alcançar o que eu quero dizer, porque eu... hoje, quando eu olho para trás eu vejo que era muito isso. [...] E para mim [antes] o problema era o aluno, o aluno, o aluno, quando na verdade, era um problema de adaptação, né, eu também tinha que me modificar

A partir de uma nova forma de olhar o outro, sem um pensamento de falta ou de defeito, ou mesmo sem um querer que o outro esteja dentro de um padrão, novas possibilidades de aprendizado e de saberes vão se mostrando e modificando aquele que se permite tocar pelas experiências vivenciadas. A partir de novos gestos, se abrem novas possibilidades "[...] para pensar o encontro com o irredutível outro. [...]. Gestos como possibilidade de aproximação e de estranhamento. Gestos como efeitos possíveis do encontro..." (RIBETTO; MACEDO; BALBI, 2014, p. 244).

Se abrir para o novo, se permitir tocar por momentos que podem trazer novos conhecimentos, admitir os erros e aprender com eles... essas são características que demonstram o quanto um professor se encontra mergulhado em sua profissão. Em um primeiro momento, a mudança gera incômodos: como posso ser eu o problema? Porém, a partir dessa inquietação, novas possibilidades vão surgindo: se eu sou o problema, o que posso fazer para resolvê-lo? É nesse momento que os atravessamentos ocorrem e que a

experiência é vivenciada. Nesse momento, novos saberes vão sendo (re)construídos e a (trans)formação do professor acontece.

ONDE ACABA UM CAMINHO E COMEÇAM OUTROS (OU SIMPLESMENTE A CONCLUSÃO)

Estas entrevistas nos trouxeram algumas pistas importantes para análise dos saberes docentes de professores de Biologia e Ciências Naturais do INES: a primeira é a respeito da formação inicial dos professores. Pudemos perceber a partir das falas das professoras que não houve, durante as suas graduações, uma disciplina específica que trabalhasse com o tema da educação especial ou educação de surdos. Conseguimos perceber diferenças entre as graduações da professora Regina – que ocorreu na década de 1980 –, da professora Erika – a graduação da professora Erika ocorreu entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000 – e da professora Tássia – que ocorreu na primeira década dos anos 2000. Apesar de todas não terem apresentado disciplinas específicas que versassem a respeito da temática – educação especial e/ou educação de surdos – a professora Tássia foi apresentada ao tema de forma extremamente superficial. Isso nos indica uma tentativa das faculdades de formação de professores de se adaptarem às leis específicas que versam a respeito da obrigatoriedade destas disciplinas.

A formação complementar da professora Regina, apesar de ter sido uma especialização na área de educação de surdos, organizada pelo INES, não garantiu todos os conhecimentos necessários para a prática de sala de aula com alunos surdos. Este fato nos faz recordar de Tardif (2012) que define o saber docente como um saber formado por outros saberes, dentre eles os saberes disciplinares e experienciais. Dessa forma, acreditamos que apenas os saberes disciplinares não garantem ao professor os saberes necessários para a sua prática, apesar de terem, assim como os outros saberes, a sua importância. O fato de as outras professoras entrevistadas não terem tido uma formação complementar específica para a educação de surdos e se apresentarem como professoras que conseguem levar os seus alunos a construírem os conhecimentos relacionados às disciplinas Ciências Naturais e Biologia corrobora com esse pensamento.

Outro ponto que pudemos perceber a partir desta entrevista piloto é a importância da troca entre os professores. As dicas, conselhos e “SOS” (como nomeou nossa primeira entrevistada) se apresentaram como momentos que ajudaram a professora Regina a organizar suas aulas e contribuíram para a construção de seus conhecimentos como professora ouvinte de alunos surdos. Além dessas trocas, a professora acredita que a intuição e o bom senso – no que diz respeito à adaptação de estratégias utilizadas com ouvintes para o alunado surdo –

foram primordiais para a construção de sua personalidade profissional como professora do INES. Para nossas outras entrevistadas, essas trocas não foram tão intensas. Porém o uso do bom senso e da intuição esteve presente nos caminhos percorridos por todas. Os termos bom senso e intuição podem também ser lidos como a abertura que essas professores apresentam para o que, nos inspirando em Larrosa (2014), chamamos de o acontecer que nos acontece.

Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que as professoras baseiam suas aulas em estratégias que utilizam artifícios visuais e que conduzem os alunos à construção do conhecimento de forma gradativa e constante. Mesmo sem terem o conhecimento de teorias relacionadas aos Estudos Surdos – ou, ao menos, um conhecimento formal dessas teorias –, nossas entrevistadas demonstraram que a intuição e o bom senso levam ao respeito de uma das principais características dos surdos – característica primordial, que permite seu reconhecimento como grupo – a experiência visual. Compreender a surdez como uma experiência visual não se resume em uma não-patologização do surdo, é também isso, porém é mais. É ver o surdo para além de sua marca corpórea, é vê-lo como participante de uma comunidade, de uma cultura. Reconhecer as diferentes necessidades dos alunos demonstra uma abertura imprescindível para que a experiência possa acontecer. Nossas entrevistadas, mesmo sem compreender muito bem a cultura surda, a reconhecem e a respeitam.

Durante as entrevistas, pudemos perceber uma grande paixão em cada uma dessas professoras. Existiram erros e acertos, tanto com relação às estratégias utilizadas quanto à forma de lidar com os alunos. Cada passo, cada estrada trilhada por nossas entrevistadas mostra que o caminho para se tornar uma professora – seja de surdos, seja de ouvintes – é único e ao mesmo tempo partilhado. Os saberes docentes estão presentes nessa estrada; são saberes que permitem – para aqueles abertos à experiência – a criação de nossos próprios saberes. São saberes sociais, mas que se refletem nos saberes pessoais de cada professor.

Estas entrevistas corroboraram com alguns de nossos pensamentos, algumas dúvidas foram sanadas, outras foram criadas, sempre instigando novos caminhos a serem percorridos. Essa dissertação fala apenas dos primeiros passos. Em nenhum momento imaginamos dizer qual seria o caminho, só pensamos em contar alguns deles.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005*: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2005.

BARTH, B. M. *O saber em construção*: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 255 p.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993 apud MACHADO, P. C. A perspectiva da educação intercultural para a abordagem bilíngue: a surdez em questão. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 208-218, jan./jun. 2009.

BENJAMIN, W. (1985). *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. 2002. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília, DF: MEC, 1979. (nove volumes: 1ª série, 2a série, 3a série, 4a série, 5a série, 6a série, 7a série, 8a série e o manual).

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei 9.394*, de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Educação de surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (três volumes: 1 – Deficiência auditiva; 2- A educação dos surdos; 3- Língua Brasileira de Sinais).

_____. *Lei 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: [s.n.], 2000.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2001

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à educação de Surdos. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002a. (dois volumes).

_____. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: MEC, 2002b.

_____. *Decreto 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

_____. *Decreto 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008b.

_____. *Resolução número 04*, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: _____. (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 154-173.

CARMO, E. M.; SELLES, S. E. As práticas como objeto de análise dos saberes docentes e a produção do conhecimento escolar: combinando modos de fazer no ensino de biologia. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Especial, p. 2251-2254, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, 1998.

DIAS, V. L. L. *Rompendo a barreira do silêncio*: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. 160 p.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HAACK, S. Ensaio 8: multiculturalismo e objetividade. In: _____. *Manifesto de uma moderada apaixonada*: ensaios contra a moda irracionalista. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011. p. 219-232.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Apresenta informações gerais sobre o instituto. Disponível em: <http://www.ines.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2013.

LACERDA, C. B. F. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes* [online]. Campinas, XIX, n. 46, set. 1998.

LARROSA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online]. n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. *Tremores*: escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 175 p.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez II*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.3, p. 81-100, 2006.

_____. *Surdez & Educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p.

_____; HATTGE, M. D. (Orgs.). *Inclusão escolar:* conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 222 p.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

MACHADO, P. C. A perspectiva da educação intercultural para a abordagem bilíngue: a surdez em questão. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 208-218, jan./jun. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001

MOURA, M. C. *O Surdo*: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152 p.

_____; LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.R. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: Lopes Filho, O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997, Cap. 16, p. 327-357.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de Professores*. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PIMENTA, M. L. Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Sociedade Natural. Natural? In: _____. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 94-99.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, 126 p.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 192 p.

RIBETTO, A. *Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças.* In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 2013, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: topdesk, 2013.

_____; MACEDO, D.; BALBI, L. Experiências entre professores-alunos ouvintes-surdos: gestos para pensar um encontro outro. In: ALVARENGA, M. S. de; MAURÍCIO, L. V.; RIBETTO, A. (Orgs.). *Vozes da Educação:* formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. 414p.

ROCHA, S. M. *O INES e a educação de surdos no Brasil*: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. v. 1. 140 p.

ROSA, L. A. P.; REIS, H. M. M. S. Educação de surdos: do passado ao presente, da exclusão à inclusão. *Espaço*. Rio de Janeiro, n. 33, p. 96-107, jan./jun. 2010.

SÁ, N. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 365 p.

_____. *Existe uma cultura surda?* Artigo disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-36.

SALDANHA, J. C. *O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais*: criando sinais de conceitos químicos em LIBRAS. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014. 134 p.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediações, 1998. p. 7-32.

_____ (Org). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

_____. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf - 2009> Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. Disponível em: <http://carlosskliar.blogspot.com.br/2013/07/hablar-con-desconocidos-apuntes-para.html - 2013> Acesso em: 20 jul. 2013.

SOUZA, R. M. de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 71-87, ago. 1995.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: _____; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez II*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez II*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. 146 p.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996 apud SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista piloto

Roteiro da entrevista piloto

Objetivo 1: Conhecer a trajetória de vida profissional que levou a professora à trabalhar no INES.

- Como você se tornou professora de Biologia? (Como escolheu a faculdade de Biologia? Sempre pensou em ser professora?)
- Em quais locais trabalha/trabalhou**?**
- Como se tornou professora do INES?
- Trabalha/trabalhou com surdos e ouvintes? Em momentos diferentes da carreira?
- Qual foi o impacto do inicio do trabalho com surdos? Como é hoje?

Objetivo 2 : Conhecer as dificuldades do trabalho no INES.

- Quais as principais diferenças no trabalho com surdos e com ouvintes? (aspectos emocionais e de aprendizagem)
- Quais as maiores dificuldades no trabalho com surdos?
- A aula de Biologia é a mesma para surdos e ouvintes? (aspectos práticos da aula)

Objetivo 3: Conhecer a prática de sala de aula no INES.

- Quais estratégias você costuma usar (ou já usou) para o ensino de Biologia para surdos?
- Como chegou a essas estratégias? (Buscou alguma referência? Foi intuição?)
- Já usou alguma(s) dessas estratégias com alunos ouvintes? Acha que poderia usar?

APÊNDICE B - Roteiro final para as entrevistas (Segundo roteiro)

Dados Gerais de identificação.
Nome:
Idade:
Sexo:
Tempo de magistério (geral):
Tempo de magistério no INES:

Eixo 1: Caminhos da vida profissional.

- A sua vida escolar (como aluno) influenciou na escolha da sua profissão (professor de Ciências e Biologia)? (Como escolheu ser professor de Ciências e Biologia?).
- Em qual(is) local(is) atuou antes de trabalhar no INES? Teve algum contato com o alunado surdo nesse(s) local(is)?
- Trabalha/trabalhou com alunos surdos e ouvintes? Concomitantemente ou em momentos distintos de sua carreira?
- Como se tornou professora do INES?
- Qual foi o impacto do inicio do trabalho com alunos surdos? Como é hoje?
- Você teve algum contato (discussão ou disciplina) com os aspectos teóricos da educação de surdos (ou educação especial) na sua formação inicial ou formação complementar?
- Você teve algum contato com pessoas surdas na sua vida particular?

Eixo 2 : Especificidades do trabalho no INES.

- Quais as principais diferenças no trabalho com alunos surdos e ouvintes? (Aspectos emocionais e de aprendizagem).
- Você encontrou dificuldades no trabalho com alunos surdos? Se sim, quais? (O que te ajudou: leituras, cursos, colegas mais experientes, professores da faculdade, os próprios alunos, intérprete...).
- Como você se sente profissionalmente no INES? (Realização profissional; relação com a escola – coordenação/direção; relação com os outros professores; relação com os alunos).
- A aula de Ciências/Biologia é a mesma para alunos surdos e ouvintes? (Aspectos práticos da aula).

Eixo 3: A prática nas aulas de Ciências e Biologia do INES.

- Quais estratégias você costuma usar (ou já usou) para o ensino de Ciências e Biologia para alunos surdos?
- Como chegou a essas estratégias? (Buscou alguma fonte? Foi intuição?).
- Já usou alguma(s) dessas estratégias com alunos ouvintes? Se não, acredita que poderia usar?
- O que você avalia que fez e que não deu certo como professora de alunos surdos no INES? Como você percebeu que não havia dado certo? O que fez para corrigir? (Buscou estratégias?).

- O que você acha que dá mais certo no seu trabalho com alunos surdos no INES? Como se inspirou para fazê-lo dessa forma? (Quais fontes usou: acadêmica, convivência com os colegas e alunos, afetivas?).
- Conte uma experiência marcante nos dois sentidos: algo que “deu errado” e algo que “deu muito certo”. Tente justificar os procedimentos e a avaliação que usou.
- Quais aspectos relacionados à surdez você acredita que influenciem no seu trabalho no INES? (Aspectos patológicos, culturais...).

ANEXO A - Termo de consentimento da entrevista da professora Regina

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós Graduação *Stricto Senso* em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade

Área de Concentração: Ensino de Biologia

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: A Construção dos Saberes Docentes para o ensino de Biologia para surdos.

Pesquisadores:
Mestranda: Danielle Macedo da Fonseca – danimfonseca@yahoo.com.br
Orientadora: Ana Cléa Braga Moreira Ayres – ayres.ana@gmail.com
Coorientadora: Anelice Astrid Ribetto – anelatina@gmail.com

Metodologia: Entrevistas através de áudio-gravação.

Eu, Regina Augusta Batista de Magalhães, de maneira voluntária e esclarecida concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos. Concordo também em ter meu nome mencionado na dissertação e outros trabalhos que possam dela ser gerados. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia da UERJ - FFP. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome poderá ser publicado com esta autorização. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Danielle M. da Fonseca
Danielle Macedo da Fonseca

Regina Augusta
[assinatura do voluntário]

Nome completo: Regina Augusta Batista de Magalhães

Identificação (RG): 05480986-8

E-mail: reginaaugustamagalhaes@gmail.com Tel.: (21) 2568-4470

Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2013.

ANEXO B - Termo de consentimento da entrevista da professora Erika

Pós-Graduação
Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade
FFP-UERJ

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: Trajetórias, saberes e não saberes de professores ouvintes no (desconhecido) mundo dos surdos

Pesquisadores:
Mestranda: Danielle Macedo da Fonseca – danimfonseca@yahoo.com.br
Orientadora: Ana Cléa Braga Moreira Ayres – ayres.ana@gmail.com
Coorientadora: Anelice Astrid Ribetto – anelatina@gmail.com

Metodologia: Entrevistas através de áudio-gravação.

Eu, Erika Winagraski, de maneira voluntária e esclarecida concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos. Concordo também em ter meu nome mencionado na dissertação e outros trabalhos que possam dela ser gerados. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia da UERJ - FFP. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome poderá ser publicado com esta autorização. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Danielle Macedo da Fonseca
Danielle Macedo da Fonseca

Erika Winagraski
[assinatura do voluntário]

Nome completo: Erika Winagraski

Identificação (RG): 10132794-8

E-mail: biologia.erika@gmail.com Tel.: (21) 99947-4529

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2014.

ANEXO C - Termo de consentimento da entrevista da professora Tássia

Pós-Graduação
Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade
FFP-UERJ

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: Trajetórias, saberes e não saberes de professores ouvintes no (desconhecido) mundo dos surdos

Pesquisadores:
Mestranda: Danielle Macedo da Fonseca – danimfonseca@yahoo.com.br
Orientadora: Ana Cléa Braga Moreira Ayres – ayres.ana@gmail.com
Coorientadora: Anelice Astrid Ribetto – anelatina@gmail.com

Metodologia: Entrevistas através de áudio-gravação.

Eu, TÁSSIA ALESSANDRA DE SOUZA FERRAZ, de maneira voluntária e esclarecida concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos. Concordo também em ter meu nome mencionado na dissertação e outros trabalhos que possam dela ser gerados. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia da UERJ - FFP. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome poderá ser publicado com esta autorização. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Danielle M. da Fonseca
Danielle Macedo da Fonseca

Tássia A. S. F.
[assinatura do voluntário]

Nome completo: TÁSSIA ALESSANDRA DE SOUZA FERRAZ

Identificação (RG): 012814405-2

E-mail: FERRAZ.TASSIA@GMAIL.COM Tel.: (21) 98273-2519

Rio de Janeiro, 07 de AGOSTO de 2014.