

# INTERLOCUÇÕES NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE UM ALUNO SURDO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

## NARRATIVE INTERLOCUTIONS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF A DEAF STUDENT IN BIOLOGY

João Marcos Barros Bezerra **1**

Efraim de Alcântara Matos **2**

Demóstenes Dantas Vieira **3**

Carlos Magno Oliveira Júnior **4**

Licenciado em Biologia e Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3033041897823593>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-2600>.  
E-mail: [marcos\\_macau@hotmail.com](mailto:marcos_macau@hotmail.com)

Graduado e Mestre em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179298512974019>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2422-1620>.  
E-mail: [efraimmat@gmail.com](mailto:efraimmat@gmail.com)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN; Professor-pesquisador realizando Estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em História – PPGH oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7513474493853463>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-9403>.  
E-mail: [demostenes.vieira@ifrn.edu.br](mailto:demostenes.vieira@ifrn.edu.br)

Doutor em Ciência Animal pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7536684338940826>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9449-8510>.  
E-mail: [mvcarlosmagno@gmail.com](mailto:mvcarlosmagno@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho, de natureza qualitativa, propõe uma investigação acerca do processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo na disciplina de Biologia. Alicerçado teórico-epistemologicamente pela Pesquisa Social Interpretativa Alemã, principalmente, nas contribuições do sociólogo Fritz Schütze (2014) acerca de narrativas, propôs-se entrevistar um professor de Biologia, um Intérprete de Libras e um aluno surdo do IFRN/Campus Macau. Discute-se a surdez a partir dos documentos legais e dos paradigmas sobrenatural, clínico-terapêutico e socioantropológico sobre a pessoa surda. Nas entrevistas, adotou-se o método proposto por Schütze, a entrevista narrativa, deslocando-o para a pesquisa com pessoas surdas. Os resultados apontam para o estudo das narrativas como uma metodologia significativa para a compreensão de processos cognitivos de alunos surdos, registrando a dificuldade de tradução de conceitos da Biologia, além da criação de simbologias biológicas, para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o que demanda uma formação continuada, bem como planejamento colaborativo entre professor e intérprete.  
**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Biologia. Narrativas. Aluno Surdo. Libras.

**Abstract:** This work, of qualitative nature, proposes an investigation about the teaching and learning processes of a deaf student. Theoretically and epistemologically based on the German Interpretive Social Research, mainly, the contributions of the sociologist Fritz Schütze (2014) about narratives. Thus, a biology teacher, the Libras Interpreter and a deaf student from IFRN/Campus Macau were interviewed. Deafness is discussed based on legal documents and the supernatural, clinical-therapeutic and socio-anthropological paradigms about the deaf person, following the method proposed by Schütze, the narrative interview, moving him to research with deaf people. The results point to the study of narratives as a significant methodology for understanding the cognitive processes of deaf students, recording the difficulty of translating concepts from Biology, in addition to the creation of biological symbols, for the Brazilian Sign Language - LIBRAS, which it demands continuous training, as well as collaborative planning between teacher and interpreter.

**Keywords:** Teaching-learning. Biology. Narratives. Deaf Student. Pounds.

## Introdução

Até o século XV, a pessoa surda era considerada improdutiva, com capacidades mentais incompletas e, portanto, ineducável. Esse cenário começa a se modificar com o fim da Idade Média, no início do século XVI, tendo a contribuição de estudiosos como Girolano Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de León (1520-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1633) que defendiam a tese de que a audição ou a fala não é condição necessária para a aprendizagem, e que, embora não utilizassem a língua falada, os surdos eram capazes de se comunicar através de outras linguagens (MOURA, LODI, HANRISON, 2005).

É, entretanto, somente em meados do século XVII, que surge a primeira obra acerca da educação para surdos, através da qual Jonh Wallis sistematizou um método de aprendizagem que ficou conhecido como oralismo<sup>1</sup>. Por sua vez, no século XVII, o estudioso Charles Michel, também fundador do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, elaborou o primeiro sistema de comunicação baseado em sinais, tendo influenciado a construção das línguas de sinais em diversos países do ocidente, tanto na Europa como nas Américas (MOURA; LODI; HANRISON, 2005).

Notoriamente, os últimos séculos promoveram mudanças significativas acerca da forma como as pessoas surdas eram concebidas. Nesse cenário, a educação tem sido elemento indispensável para pensarmos a inclusão como proposta educacional e como imperativo legal.

No contexto brasileiro, a aprovação da Lei 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras e o Decreto 5.626/2005 que regulamentou a garantia de acesso educacional às pessoas surdas, desde a educação infantil até a educação superior, são marcos regulatórios importantes para a inclusão do sujeito surdo na escola.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê no capítulo V a inclusão do aluno surdo, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhe, do ponto de vista legal, serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades do aluno. Claramente, a regulamentação do direito da pessoa surda esbarra numa infinidade de obstáculos de ordem estrutural e econômica. Isso porque as escolas, na sua maioria, não foram preparadas para receber o aluno surdo nas classes comuns, não dispendo de professores capacitados para integrá-los, muito menos incluí-los. Observa-se também, no caso da educação para surdos, a dificuldade dos sistemas de ensino em oferecer apoio técnico especializado, como o profissional tradutor/intérprete de Libras, cuja obrigatoriedade foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Desse modo, a discussão sobre a educação para surdos no ensino regular, deve levar em consideração todos os aspectos em torno da aprendizagem. Embora o reconhecimento legal seja de suma importância, é necessário analisar as situações concretas de aprendizagem do aluno surdo no sistema regular de ensino, principalmente, no que se refere à sua inclusão em classes comuns.

Compreendendo a inclusão como um imperativo legal, de fundamental importância para o cumprimento da Carta Magna, que prevê a igualdade de acesso e permanência na escola, este trabalho se debruça na investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Macau. Para isso, adotamos como base teórico-epistemológica a Pesquisa Social Interpretativa Alemã, principalmente, as formulações do sociólogo Fritz Schütze (2014) acerca da análise de narrativas.

À vista disso, a coleta de dados foi realizada através do método de entrevista narrativa proposto por Schütze (2014), através da qual entrevistamos o aluno surdo do Curso Técnico

---

<sup>1</sup> Dá-se o nome de Oralismo à vertente filosófica e metodológica que defendia a educação de surdos centrada no ensino da língua oral-auditiva, rejeitando quaisquer metodologias centradas na língua de sinais. No Congresso de Milão, realizado em 1880, que reuniu cerca de 160 educadores e especialistas em educação para surdos, definiu-se o Oralismo como o melhor método de ensino para pessoas surdas, como a melhor forma de integrá-los à sociedade. Tal abordagem predominou até a segunda metade do século XX quando entrou em evidência o bilinguismo, vertente filosófica que defendia o ensino da língua de sinais, como aprendizagem de primeira língua, e a língua oral-auditiva como segunda língua (MOURA; LODI; HANRISON, 2005).

Integrado de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, o professor de Biologia e a intérprete de Libras que acompanharam o seu desenvolvimento durante o curso. Por sua vez, foram realizadas entrevistas em dois momentos. No primeiro, entrevistamos, em Língua Portuguesa, professor e intérprete de Libras. No segundo, realizamos em Libras, com auxílio de intérprete, a entrevista com o aluno surdo. A entrevista foi gravada, transcrita em Glosa-Libras<sup>2</sup> e depois traduzida para a Língua Portuguesa, a fim de realizarmos as análises. Por fim, realizamos a análise das narrativas levando em consideração os temas geradores propostos na entrevista.

De modo geral, propomos contribuir para o estudo de narrativas acerca da aprendizagem de alunos surdos, potencial área de investigação no Brasil. Por conseguinte, essa pesquisa se justifica no tocante que visa proporcionar a reflexão sobre a inclusão de alunos surdos nos Institutos Federais, além de compartilhar experiências exitosas de planejamento e aprendizagem de Biologia no que se refere à educação para surdos em classes comuns do ensino regular.

## Reverberações de abordagens sobre a surdez no cotidiano da sala de aula

A discussão acerca da surdez está presente na literatura desde a antiguidade clássica e tem produzido abordagens distintas, das quais destacamos quatro abordagens: a concepção desumanizadora, a concepção sobrenatural, a concepção patológica ou clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica.

Segundo escreve Mittler (2000), na antiguidade, o abandono e a morte da pessoa com deficiência eram naturalizados. Com relação à pessoa surda, acreditava-se que ela não podia desenvolver a linguagem e, portanto, era considerada incapaz de se comunicar. Por conseguinte, chegou-se a cogitar que as pessoas surdas não eram humanas, pela crença de que a linguagem era uma das características que diferenciavam os homens dos demais animais.

Na Idade Média, influenciada pelo cristianismo, defendia-se uma concepção de surdez ligada ao sobrenatural, tais como maldição, possessão demoníaca, feitiço etc. (MITTLER, 2000). Por assim dizer, predomina na Antiguidade uma concepção desumanizadora, enquanto na Idade Média predominou uma concepção sobrenatural. Essas concepções deixaram marcas sociais até os dias de hoje, mais evidente no *habitus*<sup>3</sup> cotidiano, embora se materialize também em documentos oficiais.

A concepção patológica ou clínico-terapêutica trata a surdez como uma deficiência (SKLIAR, 1997). Ela é recorrente na área médica, embora tenha rastros da filosofia antiga. Nessa abordagem, analisa-se a surdez sob a ótica neurofisiológica, classificando-a

pelo grau de desvio (leve, moderada, severa e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala, e pós-lingual – adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida) (ALPENDRE, 2008, p. 02).

Em vista disso, produz-se esforços numa tentativa de “normalizar” a pessoa surda, evidentemente, em comparação ao ouvinte. Daí, surgiram diversas terapias/tratamentos, tais como “treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios etc.” (ALPENDRE, 2008, p. 02).

Conseqüentemente, a concepção patológica trata a deficiência auditiva, de natureza biológica, como elemento fundador de problemas diversos sofridos pela pessoa não-ouvinte, tais como a exclusão, as dificuldades de aprendizagem, uso da língua etc. Ela nos induz a pen-

2 A glosa-libras deve ser compreendida como um tipo de transcrição simplificada dos morfemas de uma língua gesto-visual para morfemas de uma língua oral-auditiva (WILCOX; WILCOX, 1997).

3 O *habitus* deve ser compreendido como um engendramento social, como forma de interiorização das estruturas sociais em que o indivíduo está inserido. Tanto em Elias (1993) como em Bourdieu (1994) o *habitus* refere-se a disposições duráveis e inconscientes, formadas a partir de estruturas historicizadas.

sar que “toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo do déficit auditivo” (ALPENDRE, 2008, p. 03). Ligada diretamente ao oralismo, pode-se dizer que essa concepção apaga as questões sociais em torno da pessoa surda e o leva a se “adequar” à língua e à cultura ouvintista.

Segundo escreve Alpendre (2008, p. 03), a concepção clínico-patológica nos leva a pensar que:

- A fala é a única manifestação da linguagem;
- A ideia de que há uma dependência entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo.
- A definição do surdo por suas características negativas.
- A educação convertida em processos terapêuticos.
- O currículo escolar com o objetivo de dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a fala;
- Os surdos considerados doentes reabilitáveis;
- A pedagogia subordinada aos diagnósticos médicos com práticas de caráter reabilitatório;
- As escolas convertidas em clínicas na transformação da criança surda mais em paciente do que em aluno.

A concepção clínico-patológica, ligada ao modelo oralista de ensino, de certa forma, contribuiu para a marginalização social do sujeito surdo, o que implica em questões conflituosas de identidade, “pois adquirem a identidade “deficitária” (a mensagem que é passada é que não são ouvintes ou são ouvintes com defeito) e por outra, a identidade surda, pois estão imersos e compartilham atividades com outras crianças surdas” (ALPENDRE, 2008, p. 02).

Embora a academia tenha avançado na construção de uma abordagem socioantropológica, os documentos oficiais da educação no Brasil materializam uma concepção clínica. Sobre isso, Brasil (2006, p. 19) concebe a surdez como “perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição”. Dando continuidade, classifica os tipos de surdez da seguinte forma:

**Quadro 1.** Classificação da surdez segundo o MEC

Parcialmente surdo	
<b>Pessoa com surdez leve</b>	Indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita;
<b>Pessoa com surdez moderada</b>	indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual ¾
Surdo	

<b>Pessoa com surdez severa</b>	indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações;
<b>Pessoa com surdez profunda</b>	indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à 20 DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO - SURDEZ estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006)

Nas últimas décadas, a concepção de surdez como deficiência tem sido problematizada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Não contrário a isso, ocorreram importantes avanços políticos nessa área, difundindo no Brasil a ideia da pessoa surda, com destaque na “diferença” e não mais na “deficiência” (SILVA, 2005), o que nos leva a uma concepção socioantropológica da surdez ou da pessoa surda. Essa perspectiva, trata a surdez como:

uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócio- antropológica. O conceito de Antropologia nos ajuda a entender as dimensões desta concepção: entende-se por Antropologia como a área de conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes (ALPENDRE, 2008, p. 05).

Conforme supracitado, a concepção socioantropológica está centrada na compreensão da pessoa surda como um todo, não mais nas limitações impostas por dificuldades de ordem biofisiológica no processo de escuta e produção dos sons. Tal concepção vem-se construindo, principalmente, a partir da discussão acerca das comunidades surdas, caracterizadas, principalmente, pelo uso de uma língua viso-gestual ou espaço-visual, a língua de sinais. Por outro lado, parte da observação de que a pessoa surda é plenamente capaz de desenvolver a linguagem, a leitura e a escrita em diferentes modalidades, verbais ou gestuais.

Pode-se dizer que a abordagem socioantropológica problematiza a concepção clínica, trazendo à baila uma concepção de surdez ligada à língua de sinais, à cultura e identidade surda. Sob essa perspectiva,

A pessoa surda pode ser definida como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir de maneira natural, a língua oral/auditiva usada na comunidade majoritária, e que constrói sua identidade calcada nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2002, p. 36).

Esse entendimento tem produzido transformações importantes no cenário político e

educacional do Brasil, tais como, a aprovação da lei 10.436/2002 e do decreto 5.626/2005 que, respectivamente, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio legal de expressão e comunicação e determinou que as instituições de ensino devem garantir acesso às pessoas surdas desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, a Libras deve ser compreendida como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de mediação de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por outro lado, embora a educação para surdos tenha avançado em muitos aspectos, a comunidade surda continuou e continua enfrentando diversas dificuldades, principalmente, no que se refere à inclusão no ensino regular e à dificuldade de acesso da língua de sinais tanto no que se refere aos professores como a filhos de pais ouvintes (SCHLÜNZEN; BENEDETTO; SANTOS, 2012).

Vale salientar que o oralismo, como método de ensino para surdos, predominou até a segunda metade do século XX. Entretanto, com o desenvolvimento de pesquisas e experiências, bem sucedidas, de práticas de ensino bilíngue realizadas na França, na Suécia e na Dinamarca na década de 1980 vem delineando-se uma mudança paradigmática. Atualmente, o bilinguismo tem-se destacado como método eficaz para educação de pessoas surdas em oposição ao oralismo que predominou durante séculos.

Enquanto o oralismo propõe a integração da pessoa surda através do ensino da língua falada, através de métodos de leitura labial e treino auditivo, o bilinguismo propõe que sua integração deve ser realizada através da aprendizagem da língua de sinais, compreendida como língua materna dos surdos (HARMERS; BLANC, 2000).

Embora existam diversas abordagens acerca do bilinguismo e do oralismo, têm-se evitado uma discussão dicotômica e hierárquica que menosprezam esta em detrimento daquela. Por outro lado, no Brasil, destacam-se as teorias que concebem a língua de sinais como língua materna da comunidade surda, enquanto a língua oral, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Quadros (2000, p. 54) escreve que o bilinguismo traz à tona o reconhecimento das “línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

No contexto da aprendizagem da pessoa surda, vale fazer algumas observações. Entendemos por língua materna aquela que o indivíduo aprende em comunidade, que ele internaliza sem a necessidade de ensino formal. A aprendizagem, neste caso, se desenvolve naturalmente, sem intervenção pedagógica estrutural. Por sua vez, denomina-se de segunda língua aquela que é aprendida através de um esforço cognitivo, didático e pedagógico (QUADROS, 1996). Comumente, os linguistas costumam adotar a nomenclatura L1 e L2, em que L1 é a língua materna e L2 é a segunda língua.

Em se tratando da pessoa surda, os estudiosos têm defendido um ensino bilíngue em que ela possa ter acesso à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na sua família, na sua comunidade e na educação formal, e o ensino de Língua Portuguesa, no caso do Brasil, como segunda língua. Por esse motivo, é de grande importância o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, tendo em vista que “filhos de pais surdos usuários de Libras terão Libras como língua materna” (GORSKI; FREITAG, 2010, p. 13), sendo importante o convívio da criança com a comunidade surda.

No entanto, como as crianças, filhas de pais ouvintes que identificaram a surdez irão aprender a língua de sinais se os pais não a sabem? (GORSKI; FREITAG, 2010). Temos colocada, aí, uma questão de políticas públicas que exige tanto investigação da academia quanto intervenção do Estado, para que assim a educação, direito fundamental, seja garantido a todos os cidadãos e cidadãs sem distinção.

De outra forma, com a consolidação das diversas línguas de sinais pelo mundo, as línguas gesto-visuais têm-se constituído como língua materna para a maioria das pessoas surdas, no caso do Brasil, a Libras (GORSKI; FREITAG, 2010). Essa constatação nos leva a duas questões: como o bilinguismo tem sido oferecido na educação brasileira e o que tem sido feito para incluir o aluno surdo na escola regular. Sobre isso, Nogueira, Barroso e Sampaio (2018) defendem

o direito da pessoa surda ser educada em sua língua materna, seja em escolas especializadas ou em classes comuns do ensino regular.

Portanto, para esse aluno, é preciso não somente ter um intérprete de Libras em sala ou o professor conhecer e ser usuário da Libras, mas o reconhecimento de que sua língua implica numa compreensão de mundo diferente, uma identidade linguística, social e cultural diferente da sociedade ouvintista (NOGUEIRA; BARROSO; SAMPAIO, 2018).

Ao discorrer sobre as metodologias na educação para surdos no ensino regular, em classes comuns, Nogueira, Barroso e Sampaio (2018, p. 58) escrevem que:

Para os surdos todo recurso visual é positivo, vídeo aulas, slides, desenhos, documentários, práticas em laboratório e etc. Aliás, não só para eles como para os ouvintes também. Infelizmente ainda são poucas escolas que utilizam esses recursos constantemente, seja por não possuí-los ou por desinteresse do professor ou escola. Os professores em geral ainda se sustentam com frequência apenas na linguagem oral, deixando a aula mais monótona e de difícil entendimento.

Logo, percebe-se como o professor pode se sentir perdido nesse contexto, pois é um cenário de inovação, de descoberta, de potenciais investigações. Uma das características que as pesquisas, como a de Borba, Almeida e Gracias (2018), têm apontado sobre a vida do professor é que devido às altas cargas horárias a que se submete para conseguir um salário digno, tendo de ministrar aulas em vários turnos e diferentes escolas, fica sem tempo para constituir uma formação contínua.

Logo, alguns podem se sentir sem saída quando se trata de aprender outra língua. Dessa forma, os surdos, pessoas potencialmente capazes de aprender, continuam tendo algumas de suas competências e habilidades pouco estimuladas, principalmente no que tange às desenvolvidas na escola. Urge, portanto, a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, principalmente, no que se refere ao uso da Libras (NOGUEIRA; BARROSO; SAMPAIO, 2018).

### **Aspectos teórico-metodológicos: Schütze e a análise de narrativas**

A opção pela análise de narrativas se dá, principalmente, em função do interesse em pesquisar aspectos subjetivos e intersubjetivos do processo de aprendizagem da pessoa surda, por usa vez, marginalizada e silenciada na sociedade. Evidenciar a fala do sujeito surdo, do professor e do intérprete de Libras no ensino regular é permitir que a história dos alunos surdos seja contada, em suas peculiaridades, entraves e possibilidades.

Conforme escreve Linde (1993, p. 98), “a narrativa está entre os mais importantes recursos de criação e manutenção de identidade pessoal. Ela é um recurso significativo para criar o nosso senso interno e privado de si e é, mais ainda, um recurso para transmitir este senso para os outros, e negociá-lo com eles”. Ao narrar sobre si mesmo, o sujeito mobiliza memórias do passado a partir do presente num processo contínuo de construção de identidades (PINEZI; MENEZES; CAVALCANTE, 2014).

Nesse sentido, as narrativas assumem dois papéis importantes, principalmente, no que se refere à *Pesquisa Social Interpretativa* proposta por Fritz Schütze (2014). Primeiro, contribui para externar elementos ligados à subjetividade e à identidade da população pesquisada, materializando traços intra e intersubjetivos nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a possibilidade de analisar aspectos não mensuráveis por pesquisas quantitativas e mesmo por pesquisas qualitativas estruturadas em que categorias de análise emergem das questões de pesquisa, muitas vezes, induzindo o entrevistado (WELLER, 2009).

A proposta investigativa de Schütze (2014), pressupõe a análise de fenômenos sociais a partir de perspectivas particulares, visto que, para ele, os indivíduos se transformam através da interação social em contextos específicos, adotando “como pressuposto que as experiên-

cias dos indivíduos estão inter cruzadas nos diferentes contextos situacionais nos quais estão inseridos, sendo, por isso, inexequível a elaboração de um instrumento de pesquisa padrão” (RAVAGNOLI, 2018, p. 02).

Destaca-se que o instrumento para coleta de dados proposto por Schütze (2014) é a entrevista não-estruturada através da qual o pesquisador propõe uma questão gerativa não direcionada por tópicos pontuais que pretende investigar. Conforme escreve Ravagnoli (2018, p. 02), “diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato”.

Quanto à análise dos dados, cabe ao pesquisador interpretar as marcas textuais – orais e transcritas – que “moldam [suas] biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER; OTTE, 2014, p. 338).

Para Schütze (2014, p. 14),

Pode-se considerar como estrutura básica da narrativa a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano (no contexto de ações vivenciadas e que, em parte, continuaram de forma ativa), de experiências que o falante comunica diretamente a um ouvinte que está presente no momento da fala (SCHÜTZE, 2014, p. 14).

As experiências são fundamentais para o método elaborado por Schütze (2014). É a partir delas que a narrativa toma forma, materializando aspectos subjetivos e evidenciando as particularidades do fenômeno analisado, expondo aspectos de uma narrativa não-generalizada.

De acordo com Schütze (2014, p. 15), “a importância da particularidade em histórias, que em sua forma mais aguda se manifesta como exceções, é amplamente reconhecida por pesquisadores de narrativas – a particularidade das histórias é, de fato, o que distingue a narrativa da teoria, por exemplo”.

No que se refere a esta pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2019, propõe-se um deslocamento metodológico para o trabalho com narrativa de pessoa surda o que pressupõe uma adaptação dos instrumentos de pesquisa para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de modo que as experiências e retrospectivas do aluno surdo possam ser coletadas respeitando os aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos da língua de sinais.

Em vista disso, gostaríamos de fazer algumas observações sobre os sujeitos da pesquisa, a saber, um aluno surdo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte – IFRN/Campus Macau, um professor de Biologia e uma intérprete de Libras da mesma instituição. O aluno surdo, principal sujeito desta pesquisa, é estudante do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, no momento da pesquisa, aluno do 4º e último ano do curso. O professor de Biologia escolhido pelos pesquisadores foi aquele que acompanhou o processo de ensino e de aprendizagem do aluno durante o curso, assim como a intérprete de Libras que o acompanha desde o primeiro ano quando o mesmo solicitou acompanhamento em sala de aula.

As entrevistas do aluno foram realizadas em Libras, por sua vez, gravadas em vídeo, transcritas para a Glosa-Libras e traduzidas para a Língua Portuguesa. Enquanto isso, as entrevistas do professor e da intérprete foram realizadas em Língua Portuguesa, também gravadas em vídeo e transcritas em segundo momento.

Apesar da metodologia de narrativas ainda ser pouco utilizada no meio científico, devido culturalmente utilizarmos outras metodologias, ela é notavelmente voltada para a especificidade, liberdade de pesquisa e raciocínios inovadores, pois, o estudo das narrativas possibilita “captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; busca encontrar a coletividade a partir do

indivíduo” (QUEIROZ, 1988, p. 24). Em outras palavras, Rosenthal (2014, p. 230), enuncia que:

[...] é o fato de as narrativas estarem arraigadas no particular que lhes permite trazer para a pesquisa fenômenos que são novos, ignorados ou recalcitrantes devido à sua complexidade e opacidade. É essa particularidade arraigada que permite à pesquisa das narrativas tornar-se mais ou diferentemente transferível, construir heurísticas melhores.

À vista disso, propõe-se uma investigação que leve em conta os aspectos subjetivos das narrativas, o que nos remete a diversas possibilidades interpretativas da experiência dos indivíduos que compartilham experiências subjetivas e intersubjetivas, individuais e coletivas (ABRAHÃO, 2004).

### **Narrativas de ensino-aprendizagem**

Neste tópico, analisaremos as entrevistas realizadas com um aluno surdo, com uma Intérprete de Libras e com um professor de Biologia. Antes de adentrar na análise propriamente dita, gostaríamos de fazer algumas observações sobre os participantes da pesquisa.

O aluno supracitado foi o primeiro candidato surdo a concorrer e ser aprovado no processo seletivo para ingresso no Campus Macau do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, daí a sua relevância no processo de inclusão da pessoa surda que se desenvolveu e que continua a se desenvolver na instituição. A atuação da intérprete de Libras foi o atendimento a uma reivindicação do aluno, que conhecendo o que é previsto na legislação, pode fazer valer o seu direito enquanto cidadão brasileiro surdo: ter a presença de intérprete de Libras na sala de aula. Por sua vez, o professor de Biologia entrevistado foi aquele que acompanhou o seu desenvolvimento até o final do curso, a saber, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Recursos Pesqueiros.

Vale salientar que as entrevistas foram realizadas na seguinte ordem: Intérprete de Libras, professor de Biologia e aluno surdo, embora, nas análises, intercalemos falas dos participantes, considerando que os fenômenos investigados não são isolados, mas sofrem e provocam atravessamentos uns nos outros. Na produção do instrumento e na coleta de dados priorizamos a Metodologia Social Interpretativa Alemã, com foco na proposta de Schütze (2014) focada na Entrevista Narrativa não estruturada. Em vista disso, centramos em questões gerais, a partir de Linde (1993), que permitissem aos sujeitos narrarem de forma livre as suas experiências.

Na entrevista com a intérprete e com o professor, foi questionado sobre o *Trabalho do Intérprete de Libras no IFRN* (tema gerador 01). Na fala da intérprete evidencia-se a sua função social, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Em sua fala, destaca-se que o papel do intérprete é “fundamental, porque se o surdo não tivesse intérprete, então, como é que ele ia se desenvolver dentro da escola? Então, é importante que se tenha um intérprete para que o aluno venha a adquirir esse conhecimento”. Brasil (2002) e Brasil (2005) foram marcos que apontam para a formação discursiva dessa pessoa que atua com o aluno surdo, daí a importância dos acontecimentos legais, sobretudo como eles se dão.

Por sua vez, o professor de Biologia enuncia a importância do intérprete para o desenvolvimento do seu trabalho, descrevendo a aflição em ter que ministrar aula a alunos surdos sem a presença do Intérprete de Libras, conforme transcrito abaixo:

Eu acho que o momento de maior aflição que a gente passou foi que houve o período que não tinha intérprete, então para poder trabalhar com [...] era mais complicado, então houve um momento em que eu tive que readaptar toda a aula para

poder trabalhar com Daniel (PROFESSOR DE BIOLOGIA).

Os dizeres da intérprete e do professor de Biologia apontam para a importância do intérprete no processo de aprendizagem do aluno surdo no ensino regular, por sua vez, em classes comuns, além de evidenciarem que tanto quanto esse processo, o intérprete assume papel primordial quando se trata do processo de ensino também. Essa presença na sala de aula foi por muitos anos negada, conforme vemos em Harmers e Blanc (2000), Schlünzen, Benedetto e Santos (2012), Skliar (1997). Os reflexos dessa ausência negavam os direitos à pessoa surda em ser e estar nos espaços escolares, construindo sua identidade, delineando diversas percepções e expectativas nesses sujeitos, construindo formas de ser e de estar nos ambientes, negando seus direitos primordiais (MOURA, LODI, HANRISON, 2005).

Uma mudança que se têm em Brasil (2005) é o fato de que a formação dos professores no ensino superior, embora tendo como obrigatória a oferta da disciplina de Libras, ainda se denota como insuficiente para o desenvolvimento das competências básicas necessárias para a comunicação com pessoas surdas, logo necessitando de uma formação com intérprete dentro da sala de aula e o contato com demais pessoas surdas, seja dentro ou fora do espaço escolar formal, expressando sua cultura, contribuindo com ela, ecoando suas falas, pois as falas, línguas e elementos linguísticos não se dão só na escola (QUADROS, 1996; QUADROS, 2000; SÁ, 2002). Silva e Silva (2016), escrevem que, de modo geral, os professores ouvintes e não-ouvintes não têm formação inicial e continuada sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, nem tampouco sobre educação especial. Consequentemente, os alunos surdos acabam se frustrando por se sentirem isolados dentro da sala de aula.

Aliado a isso, embora a presença do intérprete seja regulamentada por lei, no caso de turmas com alunos surdos, destaca-se a necessidade de formação continuada desses profissionais, por sua vez, uma demanda complexa, levando em consideração que este profissional, quase sempre formado em Letras/Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, atua em diferentes áreas de conhecimento, auxiliando na tradução de todas as disciplinas do currículo (BRASIL, 2005). Isso evidencia a necessidade de formação de professores em Libras nas diferentes áreas de conhecimento (SILVA; SILVA, 2016).

Sobre essa questão, Junior (2015, p. 16) escreve que:

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação.

A discussão elaborada por Silva (2015) e por Mitler (2000) suscita o problema da formação inicial de professores para ensino de pessoas surdas, assim como daqueles que apresentam qualquer necessidade específica, tais como autistas, pessoas com superdotação e altas habilidades, etc.

Em relação à presença do intérprete, Almeida e Teixeira (2011) apontam que há uma insatisfação atrelada à falta de formação necessária para suprir as dificuldades do aluno em cada disciplina. Por ser formado, majoritariamente, em Letras-LIBRAS, esse profissional não é plenamente capaz de sanar dúvidas relacionadas a conceitos científicos em sala de aula, uma vez que cabe a ele apenas o papel de intermediador na comunicação entre os sujeitos. Entretanto, muitas vezes, ele assume a função de explicar os conceitos e não só de realizar a interpretação/tradução, e essa prática normalmente ocorre pelo fato de o estudante surdo conseguir se comunicar melhor com esse profissional do que com o professor.

Endossando essa perspectiva, Barbosa e Pacheco (2014) escrevem que uma das limi-

tações encontradas dentro da sala de aula está atrelada ao fato de o professor não ser proficiente em Libras. Isso torna ainda mais difícil a aprendizagem, pois os alunos não conseguem reportar-se diretamente ao professor o que não colabora para que seja estreitado o vínculo professor-aluno tão importante dentro dos contextos da aprendizagem.

Dando continuidade, ao ser questionado com o tema gerador 01 - *Trabalho do Intérprete de Libras no IFRN*, a narrativa do aluno materializa a dificuldade de reconhecimento das instituições do direito ao intérprete de Libras. Segundo ele, quando aluno da rede estadual, foi-lhe negado este direito, tendo conseguido apenas no ano de 2015 no IFRN. O aluno destaca que: “na minha antiga escola não teve, só depois que fui ao ministério público e consegui o intérprete, mesmo assim, demorou 5 meses para me atender, já estava quase entrando no IFRN”. Essa é só umas das dificuldades que, apesar de termos políticas públicas hoje que almejam proteger as pessoas desses aprofundamentos das desigualdades, as pessoas surdas convivem. Nesse trabalho, foi discutida uma perspectiva histórica a respeito de como a educação de surdos foi se delineando, e com esse relato vemos como ainda se tem muito a ser vencido. Daí a relevância de rememorar experiências, constituindo a si a partir de suas lutas, crenças, vivências (ROSENTHAL, 2014; ABRAHÃO, 2004; QUEIROZ, 1988).

Embora reconheça a importância do intérprete, o aluno também destaca as dificuldades no processo de tradução, principalmente, no que se refere à tradução de vocábulos específicos da área de conhecimento, no caso, da Biologia:

Aprender biologia é muito importante, e o intérprete ajuda muito, muito mesmo, mas tem alguns assuntos difíceis, por exemplo, anatomia do corpo, alguns nomes eu não sei, também gravar partes do cérebro, da pele, é muito difícil, mas eu consegui aprender. Também, no laboratório usando o microscópio, alguns nomes são muito difíceis (ALUNO SURDO).

A reflexão realizada pelo aluno sobre o processo de tradução, nos leva ao nosso segundo tema gerador: a Relação Professor-Intérprete-Aluno. Pedimos que os entrevistados ficassem à vontade para narrar um pouco sobre essa relação, sobre aquilo que julgassem importante. Na narrativa da intérprete destacam-se dois aspectos: a necessidade de planejamento coletivo e o problema de formação específica, o que exige dedicação de todos os participantes no processo de planejamento. De acordo com a intérprete,

[...] o ideal seria que o professor disponibilizasse o material para o intérprete, algumas disciplinas fazem isso, [...] mas geralmente, o ideal é isso, passam o conteúdo, a intérprete vê, lê, adquire aquele conhecimento, se existir alguma dúvida pergunta para o professor e em sala passa explicando o assunto que o professor está explicando, o ideal é esse, mas não é feito dessa forma (INTÉRPRETE DE LIBRAS).

Gomes e Basso (2014), defendem a ideia de que o docente de Biologia deve promover a adequada adaptação dos conteúdos e de seu trabalho como educador em interação com o intérprete, na garantia de expressão adequada dos significados. Seguindo essa linha de pensamento, a intérprete salienta a dificuldade de tradução quando se trata de assuntos específicos, sendo necessário encontrar meios para conseguir ensinar ao aluno surdo, mesmo que o assunto não possua sinais já convencionados pela comunidade surda, fortalecendo a importância da interação intra e extra classe entre professor-intérprete-aluno, não necessariamente nessa ordem:

Por exemplo, alguns alunos surdos eles não conhecem

algumas palavras em biologia por serem muito diferentes, então, o professor tem que desenvolver maneiras de passar esse conhecimento, mesmo que não tenha o sinal, então precisa dessa interação aluno-professor-intérprete, para que o professor passe para o intérprete e o intérprete para o aluno, porque eu não conheço de biologia, então ele precisa primeiro me explicar e ter essa interação (INTÉRPRETE DE LIBRAS).

Segundo Gomes e Basso (2014), a maior dificuldade em traduzir e interpretar os temas abordados em sala de aula está relacionada a inexistência de termos técnico-científicos na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Segundo Gomes e Basso (2014, p. 46),

Quando tratada da perspectiva do ensino de Biologia, os sinais são simplificações que, nem sempre, podem de fato representar o conceito ensinado e suas correlações com outros conceitos. Já que muitos dos sinais são literalmente “os mesmos”, por exemplo, as palavras VIDA, VIVER, VIVO, VIVE, SER VIVO, etc. têm o mesmo sinal. Entretanto, estes aspectos dos sinais podem ser solucionados a partir da habilidade em sua contextualização e mesmo de como inseri-los no plano da aula e na aula. De outro lado, essa possibilidade de compreensão destes conceitos também depende de quais relações os alunos surdos podem fazer com suas vivências anteriores e suas capacidades de relacioná-las as novas aprendizagens e seus contextos. Faltam mesmo sinais específicos na biologia, pois ensinar apenas utilizando-se dos sinais já conhecidos acaba por simplificar demais a compreensão dos conceitos em biologia.

No que se refere à tradução na disciplina de Biologia, a intérprete destacou que

A matéria de biologia tem muitas palavras que não tem os sinais específicos, e também, não conhecemos como intérpretes todo o vocabulário que o professor coloca: plâncton, e etc. É preciso um estudo mais detalhado para que eu possa entender e depois passar para o aluno, essa é uma dificuldade. Uma disciplina que eu possa comparar com a Biologia, durante a interpretação, não sei, porque cada uma tem suas dificuldades e suas facilidades, na biologia o que se torna fácil é porque têm gravuras, alguns temas têm gravuras e facilita na aprendizagem do aluno e na explicação também (INTÉRPRETE DE LIBRAS).

[...] como a língua de sinais não é conhecedora de todo o vocabulário principalmente o da biologia, então junto com o professor a gente tem que buscar sim uma forma de passar aquele assunto, transmitindo os sinais, [...] Então, o professor vai me explicar para que eu possa desenvolver em conjunto um sinal, para que eu fique utilizando para não ficar nas letrinhas (alfabeto). Dessa forma, a gente tem essa interação para poder passar da melhor forma para o aluno (INTÉRPRETE DE LIBRAS).

A ausência de sinais que traduzem termos específicos da Biologia pode comprometer

o aprendizado nessa disciplina. Muitas vezes, o intérprete é obrigado a recorrer à datilografia, tendo em vista que não existem signos que possam traduzi-las. Por mais que o aluno compreenda a palavra, a ausência de sinal pode implicar em uma aprendizagem não potencial, conforme ele aponta em sua narrativa já transcrita e evidenciada nesse trabalho. É notório que o ato de soletrar em quaisquer línguas não garante a compreensão do sentido das palavras.

Por outro lado, professor, intérprete e aluno podem juntos desenvolver/criar, em diálogo com a comunidade surda, novos sinais que deem conta dos conceitos e taxonomia biológica. Vale salientar que essa tarefa exige pesquisa e aprofundamento linguístico, o que pressupõe conhecimento sobre a Libras no contexto das Comunidades Surdas. Somente através do conhecimento vivido através da Libras e da cultura na comunidade surda é que a criação de um novo signo se torna eficaz. Sobre essa questão, Gomes e Basso (2014, p. 53) escrevem que:

[...] a criação de simbologias biológicas em Libras deve ser elaborada pelas comunidades de surdos e partilhadas entre elas e os intérpretes, caso contrário, haverá a criação biológica de um sinal em Libras de uso local, isto é, de uma escola, de uma comunidade, de uma região [...]. Assim, as simbologias devem ser criadas e partilhadas e validadas pela comunidade surda.

A citação de Gomes e Basso (2014) evidencia a importância do trabalho pedagógico coparticipativo entre intérprete, professor e aluno, para que em conjunto consigam analisar, planejar e executar meios que minimizem as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem de Biologia no contexto da educação para surdos.

A discussão sobre a criação de novos signos nos levou a problematização do ensino de Biologia, sua importância e metodologias. Em vista disso, propomos que os entrevistados falassem um pouco sobre o *Ensino e Aprendizagem em Biologia para um Aluno Surdo*, nosso terceiro e último tema gerador. Por sua vez, ele nos possibilitou entender a experiência do processo de ensino e aprendizagem a partir dos três sujeitos envolvidos nesse processo, embora existam outros: o aluno surdo, o professor e a intérprete de Libras. A fala do professor materializa aspectos metodológicos importantes, conforme podem ser observados nas materialidades textuais abaixo:

no caso da metodologia, coloquei mais imagens, os textos eram mais curtos e na hora do momento individual com ele eu desenhava os conteúdos, ou eu já levava o material todo desenhado, que a gente trabalhou sistemas que é bem visual e eu colocava textos curtos, mapa de conceito para poder trabalhar com ele (PROFESSOR DE BIOLOGIA).

A narrativa do professor de Biologia vai ao encontro daquilo que vem sendo pesquisado sobre o desenvolvimento de metodologias visuais na educação para surdos. Consoante, escreve Feltrini (2009), as metodologias visuais são fundamentais no processo de transposição didática nas aulas de Biologias para alunos surdos. De acordo com ele,

O aluno surdo requer especial atenção no uso de recursos visuais a serem aplicados no seu processo ensino-aprendizagem. Encontra-se um número significativo de materiais didáticos voltados para a aprendizagem do português a surdos, como por exemplo, DVDs, CDs, literatura infantil, dicionários, softwares, jogos pedagógicos, etc. No entanto não há uma representatividade de recursos didáticos na área de ensino de Ciências. Em virtude desse cenário, existe um forte apelo

da comunidade surda à produção de instrumentos didático-pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos adaptados à situação de não-oralidade em sala de aula (FELTRINI, 2009, p. 42).

Aprofundando esse debate, Gatti (2015) defende que aprender Ciências é adentrar em uma cultura diferente que requer experiências diferentes, métodos diferentes e formas de expressão características. À vista disso, a adaptação metodológica é um fator importante para que a transposição didática se realize.

Entretanto, é preciso investigar e mesmo experimentar metodologias que melhor traduzam a Biologia para o aluno surdo. Por esse motivo, Moraes *et al.* (2004) enfatiza a necessidade de reflexão sobre os métodos de ensino que podem ser validados ou substituídos num processo contínuo de produção e divulgação de resultados positivos a fim de auxiliarem outros professores, intérpretes e estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às análises, vale ressaltar a fala do aluno surdo que endossou a preocupação do professor e do intérprete no processo de adaptação metodológica. O mesmo narrou que os trabalhos “em Biologia foram feitos sempre com a ajuda do intérprete e com o professor me auxiliando, com figuras, exemplos práticos e outras coisas”.

O aluno descreve ainda que, embora tenha tido dificuldades, aprendeu muito na disciplina de Biologia, “criando novos signos, alguns que ainda não sabia e outros nós criamos [...] aprendi animais, algumas palavras não tem sinais, mas aí a gente pode, como surdo, ir conversando com o professor e ir inventando, por exemplo, o que significa e inventar um sinal para melhorar o entendimento”.

Sobre o ensino de Biologia para alunos surdos, Gomes e Basso (2014, p. 50) fazem as seguintes observações:

Quando se pretende uma educação inclusiva em Biologia voltada aos alunos surdos, se faz necessário um repensar de práticas e estratégias de ensino que atendam às necessidades destes alunos. Práticas educativas que lhes permitam a expressão dos seus pensamentos acerca da Biologia. Em seu planejamento, o docente deve antecipar as dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula pelos alunos surdos e promover um ambiente – não apenas acolhedor – mas facilitador da compreensão dos conceitos que pretende ensinar. O professor deve também antecipar limitações impostas pela natureza do próprio conteúdo e caráter do desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos ou não.

Gomes e Basso (2014) destacam o papel do professor como mediador do conhecimento, como facilitador da compreensão de conceitos, propondo estratégias que antecipem as limitações encontradas na educação para surdos. Sobre essa antecipação, a Intérprete de Libras destacou que todos os professores do IFRN/Campus Macau que, por sua vez, têm algum aluno surdo, possuem planejamento pedagógico diferenciado, conforme se observa no trecho abaixo:

Além de fazer um planejamento inclusivo pensando no aluno surdo, os professores têm duas aulas semanais dedicadas somente a esse aluno em contraturno, junto comigo. A gente tenta nesses momentos explicar o que ele não entendeu em sala de aula, aquilo que a gente teve dificuldade de traduzir, e vamos criando sinais juntamente com o aluno. A gente que é intérprete tem uma função muito maior do que apenas interpretar, por isso a importância de o professor planejar

junto com a gente, embora a gente não seja da área específica, a gente busca a melhor forma de traduzir o conteúdo (INTÉRPRETE DE LIBRAS).

A narrativa da intérprete aponta para estratégias institucionais no processo de inclusão do aluno surdo, principalmente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Não adianta garantir o acesso deste aluno a salas comuns do ensino regular se os sistemas de ensino e instituições não garantirem as condições necessárias para que ele se desenvolva (GUARINELLO, 2006).

Tais condições pressupõem um planejamento pedagógico inclusivo e coparticipativo, assim como a consciência de que se faz necessário um processo de formação continuada constante, dinâmico e diverso, tanto no que se refere aos professores como aos intérpretes. Para além disso, a educação para pessoas surdas implica numa “escolha estética ao pensar nas experiências, e nas vivências e nas atitudes que devem ser tomadas, já que estão relacionadas diretamente com os movimentos surdos e com as lutas implementadas por este grupo minoritário” (MACHADO, 2015, p. 65).

Por fim, concluiremos essas análises enunciando a importância do ensino de Biologia para o aluno surdo entrevistado, conforme materialidades da narrativa abaixo:

eu sinto que preciso aprender, estudar mais sobre Biologia, até porque a Biologia fala da vida, da natureza, dos animais, do corpo, eu sei que é muito importante até para a saúde. Em outros aspectos da medicina é importante a Biologia. Para minha vida pessoal também, por exemplo, algumas crianças surdas que não conhecem, também quero passar para elas o que aprendi dentro da Biologia (ALUNO SURDO).

A fala do aluno surdo traduzida acima aponta para a importância da Biologia para o seu desenvolvimento cognitivo e social, para ampliação da sua visão de mundo sobre diversos aspectos, tanto no que se refere à aspectos ligados à ciência, à vida, à natureza, como aspectos intrassubjetivos, que transpõem esse conhecimento para sua própria vida, como o estudo do corpo, da saúde, etc. De outro modo, o estudante enuncia o caráter político da aprendizagem de Biologia por uma pessoa surda, ato que implica numa responsabilidade social junto à sua comunidade. O aluno reconhece que muitas crianças surdas não têm acesso ao estudo da Biologia, por esse motivo, ele chama para si a responsabilidade de compartilhar aquilo que aprendeu junto às comunidades surdas.

## **Considerações Finais**

Este trabalho propôs como objetivo analisar as narrativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Macau.

Inicialmente, realizamos breve genealogia sobre as concepções acerca da pessoa surda que modificaram-se no decorrer da história, de uma concepção desumanizadora na Antiguidade Clássica atrelada à suposição de que os surdos não eram capazes de desenvolver a linguagem, passando por uma concepção sobrenatural que predominou na Idade Média, até as concepções clínico-terapêutica e socioantropológica que disputam espaço no cenário contemporâneo, principalmente, no que se refere aos documentos oficiais sobre a surdez em que predomina a concepção clínica de deficiência.

Dando continuidade, problematizamos os aspectos metodológicos da pesquisa com narrativas, principalmente, no que se refere a proposta de Schütze (2014) sobre a entrevista narrativa não-estruturada, por sua vez, centrada em temas geradores. Após as reflexões realizadas, entendemos que a metodologia elaborada por Schütze (2014) poderia ser adaptada/

deslocada para o estudo de narrativas de pessoas surdas. Pensando nisso, realizamos dois tipos de entrevistas. A primeira foi realizada em Língua Portuguesa com o professor de Biologia e com a Intérprete de Libras. A segunda foi desenvolvida com um aluno surdo na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, foi gravada em vídeo e depois traduzida para a Língua Portuguesa.

Em vista disso, gostaríamos de ressaltar nessas considerações (não) finais, a possibilidade de pesquisa sobre narrativas em Libras, principalmente, a adaptação da metodologia proposta por Schütze (2014). No entanto, entendemos que essa metodologia, enquanto quaisquer das ações humanas, pode ainda ser aperfeiçoada. Tal fato exige maior aprofundamento teórico-epistemológico e desenvolvimento de pesquisas futuras, levando em conta que para sua realização exigiu-se a participação de uma equipe especializada, tanto no que se refere à realização das entrevistas em Libras como no que se refere à tradução da língua de sinais para a Língua Portuguesa.

De modo geral, os resultados apontam para a importância do planejamento pedagógico coparticipativo em que o intérprete de Libras e o próprio aluno surdo são sujeitos ativos do processo. Nesse ínterim, as narrativas do professor de Biologia, do intérprete e do aluno surdo materializam as dificuldades no processo de transposição didática de conteúdos e conceitos da disciplina de Biologia para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Por conseguinte, as narrativas registram os problemas de tradução de conceitos da disciplina de Biologia, tendo em mente que muitos deles não possuem sinais em Libras, o que exige do professor, do intérprete e do aluno, no contato com a comunidade surda, a criação de sinais para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Daí, pode-se perceber como a negativa histórica de acesso aos sistemas educacionais formais foi um agravante para o desenvolvimento e valorização das comunidades e cultura surdas, logo, tendo aspectos epistemológicos da ciência sendo negados a esses sujeitos, isso se não pontuarmos os desenvolvimentos científicos feitos por essa comunidade e não valorizados ou reconhecidos pela comunidade científica marcadamente ouvinte dentro da história.

Outro aspecto evidenciado pelas narrativas é a necessidade de formação continuada de professores e intérpretes para atuarem na educação para surdos em salas comuns do ensino regular. Através das narrativas, os sujeitos reiteram a importância do intérprete de Libras nos processos de ensino e de aprendizagem, apontando as dificuldades de tradução de conteúdos de áreas específicas.

Os entrevistados atentam para o fato de que, quase sempre, o intérprete é um profissional de Letras sem os conhecimentos técnico-científicos das diversas áreas que compõem o currículo escolar, o que exige dele e do professor a formação contínua em língua de sinais nas diversas áreas do conhecimento. Outro apontamento, bastante preocupante, é o baixo número de surdos que temos dentro dos espaços escolares formais que pode possuir como um dos fatores a não presença de intérpretes em todos esses espaços, fato denunciado pelo aluno em sua entrevista, não deixando de lado diversos outros fatores que podemos ainda (des)conhecer.

Quanto às metodologias de ensino, as narrativas registram estratégias relevantes, principalmente, no que se refere ao uso de recursos visuais, com o uso de imagens, desenhos, vídeos, além do planejamento coparticipativo e criação de simbologia em Libras para a disciplina de biologia. Outro fator que poderia ser preponderante ao se pensar as metodologias seria termos profissionais surdos, sendo docentes ou compondo a equipe técnico-pedagógica das escolas, uma vez que esses têm espaços e vivências mais apropriados a propor e retratar essas realidades dentro dos constructos metodológicos do ensino.

Embora os resultados da pesquisa materializem diversas dificuldades e obstáculos na educação para surdos em classes comuns do ensino regular, registram também a superação do paradigma clínico-terapêutico, evidenciando as múltiplas estratégias de sucesso no processo de aprendizagem da pessoa surda, evidenciando a importância do intérprete de Libras nesse contexto. Também apontam para um futuro em que temos mais surdos dentro dos contextos do mundo do trabalho, sendo sujeitos conscientes do seu papel cidadão, além de atuando nos espaços escolares, representando seus papéis e ocupando seu lugar social.

Por fim, gostaríamos de ressaltar o compromisso social dos profissionais envolvidos no

processo. Do mesmo modo, destaca-se na fala do aluno surdo uma responsabilidade social com relação à comunidade surda. Ele traz para si a responsabilidade de levar até as crianças de sua comunidade o conhecimento construído na disciplina de Biologia, considerando que muitas delas não têm acesso aos saberes da disciplina. Essa postura nos remete a uma concepção socioantropológica de surdez que reconhece a pessoa surda nas suas singularidades, culturais, linguísticas e identitárias.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ALMEIDA, J. L.; TEIXEIRA, J. G. **Reflexões acerca da inclusão de alunos com surdez em aulas de Química**. Uberlândia: Facip, 2011, p. 1 -12.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado em leitura**. Curitiba: PDE, 2008.

BARBOSA, K. C. M.; PACHECO, D. Química e Surdez: novas propostas no processo de ensino. **Anais do IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2014. Ponta Grossa: SINECT, 2014, p. 1-12.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula – Diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FELTRINI, Gisele Morisson. **Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação de Surdos**. Brasília, 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GATTI, I. C. Abordagem temática no ensino de química: solubilidade e polaridade de substâncias orgânicas. **Ensino e Pesquisa - Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**, v. 13, n. 01, 2015.

GOMES, Paulo César; BASSO, Sabrina Pereira Soares. O ENSINO DE BIOLOGIA MEDIADO POR LIBRAS: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS. **Trilhas Pedagógicas**, v. 4, n. 4, ago. 2014, p. 40-63.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **O ensino da língua materna**. UFSC, Licenciatura na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2006, vol.12, n.3, pp.317-330.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JÚNIOR, Gláucio de Castro. CULTURA SURDA E IDENTIDADE: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente / [organizador] Wolney Gomes Almeida**. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

LINDE, Charlotte. **Life stories. The creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta**. 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MORAES, Camile Barbosa; CARVALHO, Antonio Augusto Silva; DIAS, Viviane Borges; MARGOTTO, Lílian Margareth Andrade Kruschewsky. Ensino de Biologia para alunos surdos: Contribuições do PIBID em uma Escola Pública no município de Itabuna – Bahia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1. Bahia, 2004. **Anais**. Bahia: CIEI, p. 1-10, 2004.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco. História e educação do surdo, a oralidade e o uso de sinais. IN: FILHO, O.L. **Tratado de Fonoaudiologia**. 2ª.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

NOGUEIRA, Emanuela Pinheiro; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes. A importância da LIBRAS: um olhar sobre o ensino de química a surdos. **Investigações em Ensino de Ciências – IENCI**. V23 (2) – ago. 2018 p. 49 – 64. DOI:10.22600/1518-8795.ienci-2018v23n2p49

PINEZI, Ana Keila Mosca; MENEZES, Marilda Aparecida de; CAVALCANTE, Alexandre Soares. Memória de idosos: As narrativas em diferentes espaços de interação social. Dossiê: Narrativas. **Civitas**, Porto Alegre. v. 14 n. 2 p. 341-358. maio-ago. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n3 p.54, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição de L1 e de L2: o contexto da pessoa surda. In: Seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. **Anais**. Rio de Janeiro, 1996, p. 70-87.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: Olga de Moraes Simson (Org.). **Experimentos com história de vida Itália/Brasil**. São Paulo: R. T., 1988. p. 14-43.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**. v.39 n.3 – 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195/27433>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**. Porto Alegre. v. 14 n. 2. p. 227-249. 2014.

SÁ, Limeira de. Identidades surdas: os estudos surdos. **Rev FENEIS**, julho 2002.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; BENEDETTO, Laís dos Santos Di; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **História das pessoas surdas: Da exclusão à política educacional brasileira atual**. Conteúdos e Didática de Libras. Universidade Estadual Paulista – Unesp. 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. Dossiê: Narrativas. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14 n. 2 p.11-52. maio-ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. Educação e exclusão: uma abordagem socioantropológica da educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, Ivani Rodrigues. As representações do surdo na escola e na família: entre a **(in) visibilização da diferença e da “deficiência”**. 2005. 274 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, Carlos Dyego Batista da *et al.* Ensino de línguas para alunos surdos em escolas do Pará e Sergipe. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, **Anais**, 2016.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? In: **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 20, n.1, 2016.

WELLER, Wivian. 2009. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: **ANAIS da 32ª Reunião da Anped**, 2009, Caxambu. p. 11-16.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. 2014. Análise de narrativas segundo o método documentário. Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 1., 2014.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Learning to see: teaching American Sign Language as a second language**. Washington: Gallaudet University Press, 1997.

Recebido em 01 de maio de 2020

Aceito em 19 de março de 2021