



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM TURMAS
REGULARES**

Andréa Freitas Rodrigues

ENCRUZILHADA DO SUL, RS, Brasil

2010

INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM TURMAS REGULARES

por

Andréa Freitas Rodrigues

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**ENCRUZILHADA DO SUL, RS, Brasil
2010**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM TURMAS REGULARES

elaborado por
Andréa Freitas Rodrigues

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Ms Edna Márcia de Souza
(Presidente/Orientador)

Profª Eliana Cogoy

Profª Eveline Pasqualin

ENCRUZILHADA DO SUL, RS, Brasil
2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e coragem apesar dos percalços;

A minha filha Júlia, luz dos meus olhos, por me mostrar todos os dias o mais sublime dos sentimentos, o amor;

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, pela paciência, pelo carinho e acima de tudo por acreditar na minha capacidade de superação dos obstáculos que se apresentaram nessa caminhada;

A todos que participaram e contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO EM TURMAS REGULARES

AUTOR: ANDRÉA FREITAS RODRIGUES

ORIENTADOR: EDNA MÁRCIA DE SOUZA

ENCRUZILHADADO SUL

Baseando-se nos princípios de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos”, esse estudo analisa a inclusão de educandos deficientes auditivos, em classes regulares, da Escola Estadual de Educação Básica Borges de Medeiros, em Encruzilhada do Sul. As empirias inclusivas deste espaço educativo através dos dados coletados em questionários aplicados a três (03) professores, sendo dois (02) professores de classes regulares e um (01) professor de classe especial, a três (03) educandos deficientes auditivos e a dois (02) pais, serviram de parâmetros para essa pesquisa de campo.

Palavras-chave: Inclusão; Aluno surdo.

ABSTRACT

Article of Specialization
Course of Specialization in Special Education - Deficit Cognitive and
Education of deaf people
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

INCLUSION OF DEFICIENT EDUCATORS IN TO REGULATE CLASSROOMS

AUTHOR: ANDRÉA FREITAS RODRIGUES

ORIENTING: EDNA MÁRCIA DE SOUZA

ENCRUZILHADADO SUL

Being based on the principles of “equality of chance” and “education for all”, this study it analyzes the inclusion of auditory deficient educating, in regulate classrooms, of the State School of Basic Education Borges de Medeiros, in Encruzilhada do Sul. The inclusive empirical of this educative space through the date collected in applied questionnaires the three (03) teachers, being two (02) teachers of to regulate classrooms and one (01) teachers of special classroom, the three (03) educating deficient auditory and two (02) parents, had served of parameters for this research of field.

Passwords: Inclusion; auditory deficient educating.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	11
3. DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À EDUCAÇÃO ESPECIAL	13
4. IDENTIDADE E CULTURA SURDA: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA COMPREENDER O DEFICIENTE AUDITIVO E SUA DIMENSÃO SÓCIO- EDUCATIVA	16
4.1 Sujeitos da educação especial e sujeitos da pesquisa.....	18
4.2. Sujeitos da pesquisa	19
4.3. A inclusão de educandos com deficiência auditiva em classes regulares do ensino fundamental	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32
7. APÊNDICE	34
7.1. Entrevista realizada	34

1. APRESENTAÇÃO

Dentro do paradigma de inclusão que o Brasil vem adotando nos mais diversos setores da sociedade, incluir educandos com necessidades especiais em classes regulares de ensino, tem despontado com a perspectiva de atender não apenas compromissos assumidos em acordos internacionais como, no atendimento às exigências de uma sociedade globalizada que oferece espaços e possibilidades à cidadãos que atuem autonomamente, independente das condições biopsicossociais que possam apresentar.

A educação especial, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96, como modalidade de ensino, tem representado grande parte da preocupação de gestores educacionais que precisam desenvolver planos, repensar as bases que sustentam as plataformas de governo, as propostas político pedagógicas de suas escolas e, promover ampla reflexão sobre o assunto com a comunidade escolar.

Buscar conhecimentos, quebrar mitos, desvelar esteriótipos, romper com décadas de negação do diferente, promover o acesso indistinto e alcançar a permanência destes em espaços pedagógicos antes frequentado apenas por educandos que respondessem aos apelos de normalidade que a sociedade impunha, só será alcançado quando o acesso à informação, ao conhecimento e os meios necessários para a formação de cidadãos plenos, estiverem presentes de forma viva e ativa, na própria sociedade.

Em um primeiro momento, a educação especial se caracterizava pela segregação e exclusão. Pessoas com necessidades especiais eram deixadas à margem, ignoradas, abandonadas à própria sorte, reduzidas à situação de indigência, de encarcerados e, até mesmo, como na antiga sociedade grega de Esparta, eram eliminados.

Com o evento que formalizou a “Educação para todos” como plataforma básica para a organização dos sistemas educacionais dos países participantes, na década de 90, a educação de pessoas especiais passou a ser discutida sob a ótica dos direitos humanos.

Seguindo o proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que levanta aspectos da exclusão no contexto educacional, o Brasil então passa a considerar a adoção e implantação do ensino inclusivo¹.

O princípio constitucional brasileiro da igualdade se torna um paradoxo para a inclusão. De um lado se questiona o ingresso e possibilidades de permanência, se engendram projetos de acessibilidade, adaptações arquitetônicas e tecnologias assistivas distantes e, até mesmo incompatíveis com os recursos financeiros das escolas. Por outro lado, métodos e teorias são discutidos enquanto opiniões preconcebidas pela desinformação e pelo preconceito, ao que se apresenta como diverso, se corporeificam. Docentes sentem-se despreparados, questionando a própria formação e capacidade técnica (PDE, 2007).

As colocações feitas, aliadas entre si, mostram a face histórica da excludência em um novo formato, a competitividade cresce em todos os setores, exercer deveres de cidadão na conquista de seus direitos civis fica cada vez mais difícil para os educandos especiais e, se reflete intensamente nos perfis exigidos pelo mercado de trabalho.

O crescente número de educandos com deficiência auditiva inseridos em classes regulares e a necessidade de profissionais comprometidos em promover uma educação que atenda suas especificidades, para que construam aprendizagens significativas, permaneçam e se sintam incluídos, é o que fortalece a realização desse trabalho.

¹ Conhecido como Declaração de Salamanca: evento com base nos direitos humanos, organizado pela UNESCO e realizado na Espanha, cidade de Salamanca.

O estudo “Inclusão do deficiente auditivo em classes regulares” analisa a inclusão do educando deficiente auditivo através de seus relatos e, relato dos profissionais que trabalham em classe com educandos inclusos, observando nos relatos as práticas pedagógicas e o atendimento às necessidades dos educandos - alvos da pesquisa, a permanência destes na escola, a conquista da autonomia de pensamento, espírito crítico para o exercício como cidadão ativo, consciente de suas possibilidades, de seus deveres e direitos civis.

Amparados pela Declaração de Salamanca (1994), em um compromisso assumido pelo Brasil para combater a exclusão de toda e qualquer pessoa com deficiência no sistema educacional de ensino, pelo histórico excludente da educação, é um desafio tornar a escola um espaço aberto e adequado ao ensino inclusivo. Muitas situações são citadas como obstáculos para essa implantação, especialmente no que se refere ao atendimento das especificidades de cada educando com necessidades especiais.

A pesquisa apresenta relatos e ponderações dos participantes sobre o educando com deficiência auditiva em classes regulares do ensino fundamental, uma vez que no paradigma da educação inclusiva as escolas devem estar abertas à diversidade e necessidades dos educandos. Uma educação centrada no educando, na sua forma de aprender e em como aprende, é o mais novo modelo educacional adotado pelo Brasil. (L.D.B. nº. 9394/96)

A abordagem de pesquisa é qualitativa e apresenta no capítulo 3 um recorte histórico do caminho percorrido da educação inclusiva à educação especial, os acordos internacionais, a persistência dos grupos organizados por reconhecimento e valorização social, os avanços e entraves das políticas de ensino. No capítulo 4 - **IDENTIDADE E CULTURA SURDA: elementos necessários para compreender o deficiente auditivo e sua dimensão sócio-educativa** apóia-se nos estudos sobre surdez da pesquisadora Adriana Thoma, nos estudos culturais de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e nos estudos vigotskinianos sobre linguagem e pensamento. Os sub capítulos 4.1 e 4.2 - **Sujeitos da educação especial e sujeitos da pesquisa** baseia-se nas conceituações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Política

Nacional para a Educação de Especial, pontuando os sujeitos que denominam dentro da realidade de uma escola pública estadual, de seus professores e familiares.

O capítulo 4.3 – Apresenta o estudo **Inclusão de educandos com deficiência auditiva em classes regulares**. Para o registro da inclusão do deficiente auditivo em classe regular utilizou-se um questionário com cinco perguntas para cada participante. Nos relatos percebe-se respostas que muitas vezes não incidem diretamente com o questionamento feito, mas, alertam para a importância do que não foi expresso. A forma como percebem o ambiente de inclusão e como se sentem nesse meio, levando os envolvidos a refletir sobre o tema, sobre suas vivências sociais, didático - pedagógicas e a forma como as questões que envolvem as deficiências, em especial a auditiva, são tratadas nas escolas, são pressupostos que embasam e essa pesquisa.

Com o registro dessas realidades e pensamentos espera-se ampliar discussões sobre a importância da atuação individual para o sucesso do outro, para a importância de práticas pedagógicas ressignificadas no contexto das especificidades dos educandos e, importância dos estudos culturais nos ambientes educativos.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Encruzilhada do Sul, situado na Serra do Sudeste, no Rio Grande Sul, possui uma área de 3.439 km², com 5.234 km de estradas e uma população de 23.897 (vinte e três mil, oitocentos e noventa e sete) habitantes. (IBGE, 2006).

Foi elevada a categoria de cidade em 1849 e, no ano de 1859, o ensino passa a ser prioridade com a contratação de professores e a criação da “Aula das Primeiras Letras, para o sexo feminino”.

Pelos estudos do Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2000), os setores de maior empregabilidade são: comércio, agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e a administração pública.

Fazem parte da cultura popular encruzilhadense a Festa do Bumba Meu Boi², Festa de Santa Bárbara e, recentes trabalhos pelos feitos do Marinheiro João Cândido Felisberto³, a Festa da Miscigenação.

A rede municipal de ensino possui matrícula de 2.930 educandos, 2250 no ensino fundamental, 680 crianças em oito escolas infantis - dados do Setor Administrativo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD local. A rede estadual de ensino conta matrícula de 3.970 (três mil novecentos e setenta) estudantes, conforme site da Secretaria de Estado da Educação - 04/08/2010.

A Escola Estadual de Educação Básica Borges de Medeiros, onde o estudo foi realizado possui uma classe especial em convênio com o município, sala de recursos para alunos com necessidades especiais.

² Única manifestação cultural do gênero no estado, consiste em um boi de pano que percorre as ruas principais da cidade, seguido de um longo cortejo.

³ Encruzilhadense que liderou a Revolta da Chibata, em 1910, no RJ. Responsável pela abolição dos castigos corporais na Marinha do Brasil, foi lançado em 2007 por ato presidencial.

Funciona em três turnos e atende 1.175 estudantes, 600 alunos da 3ª série do ensino fundamental de oito anos, do 1º ano do ensino fundamental de nove anos e 585, do ensino médio. A maioria dos educandos do diurno é oriunda do centro da cidade, de bairros mais próximos e também do interior do município. À noite, as turmas, em grande maioria, são formadas por estudantes trabalhadores, por pais e mães adolescentes que se deslocam dos mais distantes bairros. Crianças e adolescentes, das mais diferentes origens e condições sociais e econômicas, fazem desse espaço pedagógico um ambiente de convivência com a diversidade e representam fortemente a pluralidade do povo encruzilhadense.

Quando ingressam na escola, educandos surdos são atendidos em uma classe específica para surdos do primeiro ao quinto ano, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os deficientes auditivos e os educandos surdos são incluídos em classes regulares, não possuem tradutor intérprete em sala de aula, mas, a escola oferece aos educandos, professores e funcionários contato com professor e intérprete de libras.

3. DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À EDUCAÇÃO ESPECIAL

O trabalho da Organização das Nações Unidas – ONU, em defesa dos direitos humanos e o reconhecimento das diferenças, criam o conceito de cidadania priorizando a igualdade de oportunidades a todos, indistintamente. Nesse contexto de direitos, países que congregam desses ideais assinam vários acordos internacionais para a inclusão social das minorias, na década de 90. Em 1994 assinam na Espanha, a Declaração de Salamanca, no ano de 1999, a Declaração da Guatemala.

O conhecimento das necessidades de seus educandos e a incorporação nas políticas de ensino, um trabalho voltado aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem que assegure uma educação de qualidade a todos, através de currículos apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos alternativos, tecnologias assistivas, parcerias intersetoriais e com as comunidades é, um dos princípios das escolas inclusivas. (SALAMANCA, 1990)

Pela Constituição Federal de 1969, a educação especial tinha um cunho assistencialista. Pessoas e crianças com problemas de saúde, com deficiências ou que não respondessem à estrutura de ensino organizada eram atendidas em escolas especiais, privadas do convívio com os outros e, só tinham acesso aos ambientes escolares se a eles se adaptassem. Esse princípio de normalização atravessou décadas, gerou preconceitos e crenças hoje desmitificadas pelas neurociências. (P.N.E.E., p. 15)

A L.D. B nº. 5.692/71 determina tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, superdotação ou, que se encontrem em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula. Por essa sistematização do ensino, os educandos que não se enquadram nelas são encaminhados às classes e escolas especiais. No ano de 1973, o Ministério da Educação –MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, para atender a educação especial no

Brasil. O CENESP, dentro da visão integracionista dessa Lei, desenvolve ações educacionais no formato de campanhas assistenciais e ações isoladas que, não levam em conta as especificidades educativas individuais desses educandos. (PNEE, p.7)

A partir da L.D.B. nº. 9394/96, a educação especial é reconhecida como uma modalidade de ensino, urgindo a implementação de pedagogia específica. Com isso, a escola contemporânea deve oferecer às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições sócio-educacionais e profissionalizantes oportunizadas a outras pessoas, respeitando características específicas e individuais, buscando alternativas metodológicas que viabilizem e possibilitem as mesmas oportunidades, aos educandos mais comprometidos. É inegável a necessidade de ações que visem superar os entraves que limitam as oportunidades educacionais a quem tem deficiência. (MANTOAN, 2008)

Pesquisas na área da educação de pessoas com necessidades especiais, de natureza permanente ou temporária convergem à continuidade e ao acréscimo de serviços de apoio, proporcional a demanda crescente encontrada dentro das escolas. Educar com sucesso todos os educandos, independente das condições socio-cognitivas, físicas ou outras, é uma das características mais acentuadas da educação inclusiva, já prevista na Constituição Federal de 1988 e, hoje, amparada no Decreto nº. 6571/2008.

Pela política para educação especial do governo federal, professores e educandos surdos ou com deficiência auditiva grave, para terem assegurados o processo ensino - aprendizagem de forma significativa, devem receber como apoio à docência um intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na sala de aula, dicionário de LIBRAS, material pedagógico específico, softwares educativos, etc.

Dentro do enfoque da inclusão a educação especial é um processo de promoção do desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências,

condutas típicas, altas habilidades ou superdotação. Seus fundamentos e referenciais teórico-práticos devem estar de acordo com as especificidades do educando. (RESOLUÇÃO 04/2009).

A Educação Especial obedece aos mesmos princípios da Educação e deve iniciar no momento em que se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades, proporcionando todos os meios para desenvolvê-las integralmente. (P.N.E. E, 2008)

O desenvolvimento integral do educando é, acima de tudo prepara-lo para ser atuante, autônomo e digno de respeito. Imbuído de uma educação de melhor qualidade e que o qualifique ao mercado de trabalho, o educando possa exercer sua cidadania.

4. IDENTIDADE E CULTURA SURDA: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA COMPREENDER O DEFICIENTE AUDITIVO E SUA DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA

[...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem o olha. Vale dizer: como alguém vive [...] que experiências tem [...] que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o anima. [...] cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p.9-10)

Saber sobre identidade e cultura surda é importante para que se possa entender o educando que permeia entre a cultura ouvinte e a surda. Para que se compreenda o surdo e suas possibilidades de inclusão social é preciso olhá-lo como sujeito histórico, construtor de histórias próprias e coletivas, mediadas pelo ambiente que o cerca. Essas vivências implicam subjetivamente, de forma direta e até mesmo indireta, na construção na identidade desses sujeitos.

Na contemporaneidade, identidade é algo fluido, em constante mudança e, reforça-se no “discurso linguístico do ser/sendo”. Remete a uma existência extrínseca, do tipo, posição e lugar. Neste contexto de pós-modernidade, identidade se situa em uma dimensão plural e pode assumir uma visão política, ética, de gênero, social, profissional, pessoal ou cultural. (TOMAZ TADEU DA SILVA, 2005)

As relações sociais onde essas identidades se geram são complexas e trazem à tona o reconhecimento do outro e o distanciamento de si. Essas inter-relações fazem surgir uma determinada identidade que, determina o pertencimento ou não a outras tantas identidades construídas. O ato de pertencer ao um e não a outro grupo identitário acarreta novos posicionamentos e implicam mudanças de discursos e de atitudes. De modo geral, mudanças sempre geram medo e incertezas, pois, mudar significa lançar-se ao desconhecido, significa derrubar estruturas que dão “estabilidade” e geram crises. (HALL, 2003)

Seguindo essa visão, identidades entram em crise quando são questionadas e só são questionadas quando entram em crise. Quando há preponderância de um indivíduo sobre o outro ou, sobre um grupo ou vice-versa, as crises de identidade não se fazem aparente e são quase imperceptíveis. No fundo da questão estão implícitas as relações de poder que um grupo ou indivíduo exercem um sobre o outro, ao que Tomaz Tadeu Silva (2005, p. 73-101) reconhece como fatores influentes da formação intrínseca e extrínseca, da identidade.

Na dialética com o outro e na consciência do que esse outro representa é que a identidade se afirma. Para Vygotsky (2000) o pensamento transformado em ação e expresso na fala, auxilia na organização mental. Esse é o meio pelo qual o sujeito se reconhece como sujeito da linguagem, é quando o mundo e as coisas assumem para si significados e são significantes para o seu desenvolvimento. Ações repetidas reforçam o ser e o não ser, assim, o discurso linguístico cria força, retro alimentando identidade e ato linguístico.

Reconhecer-se como o sujeito da linguagem é fundamental para todo o ser humano e, sabendo-se que a linguagem se reporta à cultura desse indivíduo, para o sujeito e educando surdo é essencial que sua cultura e sua língua não lhes sejam negadas, que nos lugares que habita e co-habita, a LIBRAS lhes seja proporcionada.

Nesse sentido, as relações sociais que se estabelecem com o sujeito surdo como um indivíduo diferente, caracteriza a forma como a sociedade o percebe e o concebe. Por essa perspectiva, as representações sociais sobre o ser humano são compreendidas se contextualizadas histórica, social e culturalmente.

Para Thoma (2004, p. 73-82), a multiplicidade cultural é consequência da pós-modernidade onde, os diferentes conceitos sobre cultura ampliam as compreensões sobre as diferentes posições de cada cultura. Para a estudiosa no assunto, é radical pensar-se em uma “cultura universal” que se sobreponha e domine outras culturas.”

Sobre esse pensamento pode-se concluir como radicalismo cultural imputar ao surdo ou ao deficiente auditivo, a cultura e a identidade ouvinte.

Elaborada no inconsciente, identidade se configura pelo poder da representação mental do sujeito sobre si e, dos outros sobre esse sujeito. Nessas representações revela-se o poder de inclusão e exclusão como característica inerente às identidades dos sujeitos. Essas classificações, que se faz simbolicamente, geram os ordenamentos sociais que delimitam pessoas pela diferença, nos grupos onde se inserem. A sociedade assim adquire características de uma política de identidades ou de uma política de diferenças. (HALL, p.81-89)

4.1 Sujeitos da educação especial e sujeitos da pesquisa

O aluno da Educação Especial é aquele que, por apresentar alterações no desenvolvimento e que interferem na aprendizagem curricular correspondente à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodológicos educativos específicos. São sujeitos da educação especial educandos com necessidades especiais permanentes ou temporárias, nas áreas da deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, síndromes e educandos com altas habilidades e superdotação.

A política nacional para a educação especial (2008, p.15) considera educandos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O deficiente auditivo é considerado dessa forma ao ser diagnosticado a perda parcial ou a existência apenas de resíduos auditivo, devido a doenças congênitas ou adquiridas que dificultem a compreensão da fala através do aparelho auditivo. E

surdo, segundo Thoma (204, p. 38) é aquele indivíduo que se auto-identifica como sujeito cultural, dentro da cultura surda. Em seus escritos, a autora diz que *há os que pertencem a grupos culturais surdos, há outros que habitam espaços e fronteiras se auto-identificando como sujeitos culturais e ora como sujeitos a recuperar.*

A identificação precoce, o posicionamento consciente da família ante a deficiência do filho, conhecimento sobre a cultura e a comunidade surda, alternativas e possibilidades, limitações e obstáculos mais, a intervenção de um profissional com conhecimento ou formação na área são facilitadores da inclusão da criança surda ou do deficiente auditivo. Contudo é necessária a intervenção de profissionais especializados no processo pedagógico, pelo fato do mesmo ter experiência e fundamentações teóricas que irão facilitar o trabalho pedagógico tornando-o mais eficaz.

4.2. Sujeitos da pesquisa

São sujeitos desse estudo três (03) educandos com deficiência auditiva, três (03) educadores, sendo dois (02) professores de classes comuns com educandos inclusos, um (01) professor de classe especial, duas (02) famílias responsáveis pelos educandos pesquisados, para saber como é realmente feita a inclusão desses educandos em sala de aula, nível de entrosamento com colegas, como os pesquisados percebem a aprendizagem e, comunicabilidade do educando com deficiência auditiva entre professor e colegas, e finalmente saber como o educando-alvo de pesquisa se sente na classe.

Dos educandos pesquisados, dois freqüentam os anos iniciais do ensino fundamental de oito anos e um está no ensino fundamental de nove. Serão denominados como X, Y, K.

Os educandos X e Y são irmãos, X é do sexo feminino, tem 18 anos, está na sexta - série, possui perda auditiva parcial, Y é do sexo masculino, tem 11 anos, cursa a terceira – série. Segundo relato dos pais os diagnósticos médicos indicam que a deficiência dos irmãos é de ordem congênita.

O educando K é do sexo masculino, tem oito anos e está no segundo ano do ensino fundamental de nove anos. Segundo a mãe, os diagnósticos médicos iniciais atestavam apenas a deficiência física e fechamento do conduto auditivo. Por volta dos três e quatro anos, após várias intervenções cirúrgicas para abertura do canal auricular, os especialistas diagnosticaram a deficiência auditiva. Hoje K usa aparelho auditivo externo e, posteriormente será realizada intervenção cirúrgica estética no pavilhão auditivo.

Os educandos pesquisados tanto se utilizam de hábitos adquiridos no convívio com os ouvintes como hábitos de sinalização típicos de sujeitos surdos. Na conceituação de Thoma (2004, p.38) esses sujeitos são tidos como sujeitos fronteiriços por transitarem em contextos diversos ora como ouvintizados, ora como parte de comunidades surdas. (THOMA, 2004)

Os professores de classes com educandos inclusos atuam a mais de dez anos e o professor da classe especial trabalha há um ano com educandos especiais. A formação acadêmica dos pesquisados é variada, um possui graduação na área da educação especial, um é graduado em Pedagogia e, outro possui formação em magistério.

Os pais participantes são ouvintes e foram representados na figura das mães. A mãe de X e Y tem o ensino fundamental completo e não trabalha fora para poder dedicar-se aos filhos, acompanhando-os em todas as atividades fora de casa. A mãe de K tem o ensino médio completo, é trabalhadora autônoma e, para as atividades em que o filho necessita de acompanhamento e atenção mais direta conta com o pai e a avó.

4.3. A inclusão de educandos com deficiência auditiva em classes regulares do ensino fundamental

A pesquisa de campo envolveu três professores, três educandos com deficiência auditiva e, dois pais da Escola de Educação Básica Borges de Medeiros, em Encruzilhada do Sul. Foram realizadas entrevistas individuais para saber como dá a inclusão desses educandos em sala de aula regular, o entrosamento com colegas, a aprendizagem e comunicação do educando com deficiência auditiva entre professor e colegas e, como a escola trabalha as deficiências dentro do currículo.

Segundo depoimento dos educandos sobre a inclusão do deficiente auditivo em classes regulares do ensino fundamental, os três entrevistados pontuaram questões envolvendo a dinâmica das relações interpessoais, as relações de poder e o relacionamento com os educadores como fatores facilitadores ou dificultadores da inclusão.

O educando X diz que quando o professor lembra que ele escuta pouco chega perto, fala mais alto e repete as ordens dos exercícios mas outros não repetem e só falam mais alto quando a turma “apronta”. Lembra que quando entrou na escola os outros educandos riam dele e faziam sinais e gestos excluindo-o das brincadeiras mas, hoje isso não mais acontece pois já tem um círculo de colegas que o auxilia quando necessário.

Os educandos Y e K se referem a inclusão de forma mais generalizada, partem da premissa sociológica humana de que o homem se faz humano na relação com o seu semelhante. Segundo o educando Y, “*agora tenho mais amigos, antes brincava só com meu irmão*”; o educando K diz: “*se os colega brinca com a gente é melhor que ficar em casa*”. Aparentemente ambos tem visões semelhantes sobre a inclusão do deficiente auditivo em classe de ensino regular mas, considerada a diferença etária entre os educandos pesquisados, X encontra-se na adolescência, fase em que o indivíduo identifica-se com um determinado grupo, procura o seu espaço, faz suas escolhas, mostra sua identidade. A aceitação ou não do grupo é

determinante e modeladora de sua conduta e do seu modo de ver o mundo. Já Y e K se encontram em uma fase do desenvolvimento em que a seletividade é mais aguçada mas gira apenas em torno do gênero. São mais afetivos e isso dá-lhes um caráter mais agregador, inclusive das diferenças.

De acordo com o depoimento dos educandos entrevistados, percebe-se que a sua aceitação no grupo passou por fases e, com o passar do tempo é que os colegas começaram a perceber que precisavam de ajuda, passando assim a auxiliá-los no desenvolvimento e entendimento das atividades propostas na sala de aula. Para eles, o grande problema estava nos educadores que para ministrar suas aulas não se preocupavam com a presença do educando com necessidades especiais auditivas, não considerando que este tipo de educando precisava de certos recursos para entender melhor o que é repassado em sala de aula. Na visão do deficiente auditivo, o educador ministra suas aulas como se todos fossem uma turma de educandos sem necessidades especiais, sem se preocupar com as especificidades de cada um.

Ao realizar o questionamento sobre a Língua Brasileira de Sinais, os participantes responderam que durante um tempo a escola tinha um intérprete de LIBRAS e se referiam a ele como “professor de sinais”. Foram unânimes em dizer que é importante ter conhecimentos em linguagem de sinais, para K *“se assim fosse todos podiam se falar na língua deles”*. Pelo relato de X, as escolas ainda não estão preparadas para a inclusão *“os alunos surdos vem todos pra turma dos surdos que tem na minha escola”*.

Verifica-se que a dificuldade no relacionamento com os colegas persiste pois não têm habilidades com os sinais nem conhecimento para interagir com deficiente auditivo e surdo. Para X, a LIBRAS chama muito a atenção *“quando a gente vê os surdos conversando na língua deles (risos), todo mundo para... não sei como se entendem...”*. As respostas deixam visíveis as reservas de X quanto as gesticulações dos surdos. Essas colocações podem ser entendidas como atitude curiosa ou discriminatória e podem fazer com que o deficiente se exclua do grupo.

De acordo com o posicionamento dos professores entrevistados, o assessoramento que lhes são oferecidos se dá de forma insuficiente, já que os profissionais que os assessoram o fazem ocasionalmente quando necessários ou mensalmente onde trocam idéias nos encontros realizados pelo órgão a qual pertencem, mesmo assim ainda é insuficiente para a prática pedagógica.

Ao serem questionados sobre a aprendizagem do educando com deficiência auditiva e estratégias usadas para facilitar a aprendizagem os participantes responderam: Educando X diz que *“me distraio, penso que o professor não falou nada e perco a explicação, aí agora eu peço repetição e, depois procuro um colega pra tirar dúvida... é que eu tenho muuuuita dificuldade.”* Educando Y *“quando eu tinha vergonha de ficar perguntando eu reprovava mais, agora eu pergunto e pergunto”.* Educando K *“eu presto atenção na professora fico mais na frente e não rodei ainda, em casa minha mãe me ajuda ela sempre pergunta tudo... pra ver se eu sei mesmo”.*

Percebe-se nas colocações dos educandos que os mesmos reconhecem suas limitações e as estratégias usadas para melhorar a aprendizagem são estratégias comuns a qualquer aprendiz. Como finalidade principal, a aprendizagem prevê mudança na forma de perceber, pensar, planejar e executar ações, ou seja, prevê mudança ascendente no comportamento.

Sobre rendimento abaixo do satisfatório pondera-se que

Determinados alunos podem precisar de apoio circunstancial, para enfrentar alguma situação que não se modifica rapidamente. Podem não saber como lidar com a situação, com uma possível baixa qualidade do trabalho docente e também precisar de auxílio e apoio para compreender o que ocorre na escola e redescobrir suas possibilidades. (Sisto, 2005, p. 67)

Os educadores foram unânimes em colocar que a aprendizagem pode ficar prejudicada se a deficiência auditiva for severa mas, enumeraram vários outros

fatores como falta de apoio dos colegas em classe, falta de apoio e monitoramento em casa, pouco diálogo entre os próprios educadores e os pais, medo do educando em se expor perguntando mais do que os colegas sem deficiência e, falta de conhecimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Quanto as estratégias usadas, “Pn” diz que procura não falar enquanto está de costas para a turma, observa o local onde o educando se senta e pede que mude quando percebe muita distração, “Pg” também procura falar sempre de frente para a turma embora confesse que *“às vezes, pela pressa, pelo horário, a gente vai apagando o quadro ou guardando os materiais e ... esquece... simplesmente a gente não se dá conta da diferença, do barulho... de várias coisas.”* O “Pgee” diz que utiliza-se de gestos, vocalizações mais prolongadas e mais caricatas, sinais convencionados como: *“coloco o dedo na boca, em sinal de silêncio mesmo, faço o sinal de “importante” em libras e, todos sabem que é a explicação para alguma coisa ou conteúdo a que devem estar atentos. Faço o que acho que poderia ser feito por qualquer professor, coloco quem sei que é deficiente auditivo ou surdo na frente, viro sua classe de modo que possa me ver, escrever e acompanhar o movimento da turma... acho importante que vejam os outros colegas levantando a mão pra perguntar e, a observam mais do que é preciso (risos), muitas vezes são eles que fazem graça aos outros. Quando um conteúdo é mais complicado uso de cartazes ou desenhos como apoio pedagógico”.*

Sobre a aprendizagem dos educandos e o trabalho docente, o MEC quando edita os PCN's (1998,53) publicando estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais aborda a necessidade de adaptar o currículo quando *“alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular.”*

Sisto (2005, p. 73) fala da importância do professor

... avaliar a própria atuação. [...] Um aspecto a considerar é que, por vezes, os alunos apresentam problemas causados, mesmo que inadvertidamente, pelos professores. O ensino de má qualidade, o preconceito e o estigma podem contribuir para que o aluno passe a apresentar comportamentos considerados difíceis e rendimento insuficiente academicamente e acabe por ser reprovado.

A mãe de X e Y percebe que mesmo com a mesma deficiência, seus filhos tem tempos de aprendizagem diferenciados quando diz: *“X é muito lenta, tem muito mais dificuldade mas é mais esforçada. Y aprende mais rápido, tem menos dificuldade.”* A mãe de K diz que sabe das limitações do filho, atribui possíveis dificuldades do filho em aprender devido ao som produzido pelo aparelho, *“o som é esquisito mesmo, vejo que ele percebe que... quando fala... olham estranho pra ele. Acho que por isso pergunta tira menos dúvida com o professor”*.

Por ser o primeiro núcleo social, a família tem papel fundamental na aprendizagem, na formação da personalidade, na conquista da autonomia e, na auto-imagem do educando. Sisto (2005, p.189) diz que há famílias incentivadoras, compreensivas mas, encorajadoras e outras com dificuldades em ser afetiva e demonstrar carinho para a criança. Apesar de reconhecer essas características nas famílias coloca que essa relação parental é a causa em maior ou menor grau das dificuldades encontradas pela criança *“tanto na escola, como na sociedade em geral”*.

Um dos fatores que dificultam o desempenho e interação dos educandos deficientes auditivos e os profissionais de educação e que diz respeito ao ambiente de trabalho é, a falta de estrutura como sinalizações que se fazem imprescindíveis, dão autonomia ao educando deficiente como o sinal luminoso para o surdo, o sonoro para o cego e, a presença de um tradutor intérprete para os surdos.

O desempenho do profissional se dá de forma mais gratificante, quando há a participação da família dando suporte de como entender um deficiente auditivo, já

que os mesmos têm mais contato com a criança, fazendo um resgate de sua auto estima. Segundo relatos da família, esse processo inicialmente trouxe bastante problema para os surdos, pelo despreparo profissional já que precisam de uma comunicação específica, reconhecem que o professor deveria pelo menos ter um mínimo de conhecimento sobre a LIBRAS, para que houvesse um melhor relacionamento.

O processo de inclusão dos educandos deficientes auditivos na escola regular, para uns traz benefícios quando apresentam deficiência leve, porém, aos que apresentam uma deficiência mais profunda, às vezes causa isolamento, ou seja, exclusão, muitos preferem se comunicar através de sinais pois a fala é anasalada ou abrupta com emissão de sonoros agudos que não conseguem controlar e, pelo fato de que nem toda a comunidade escolar esta preparada para lidar com esse tipo de deficiência.

O relacionamento do deficiente auditivo com a família segundo depoimento dos pais, é normal. A mãe de X e Y diz que aprendem todos os dias uma nova maneira de expressar melhor os sentimentos e certas situações, enquanto com um filho se comunica até com o olhar, com outro é *“preciso fazer mais gestos e pronunciar tudo mais devagarzinho”*, assim a comunicação fica mais fácil. A mãe de K fala de uma irritação constante por parte do filho especialmente quando não é entendido ou atendido com prontidão *“parece que ele percebe que a gente, muitas vezes não entende o que ele tá falando, temos que explicar que é ele que não ouviu [...] , às vezes a gente fala, ele não ouve e se sente deixado de lado. É difícil não magoar quando eles ainda não aceitam a deficiência, parece que sempre é intolerancia nossa”*. Na relação com os professores e colegas todas as respostas convergem a uma dificuldade no inicio da alfabetização, com o tempo e a medida que se conheciam professor e educando, as coisas melhoravam facilitando assim seu entrosamento.

Sabe-se que esse processo terá melhores êxitos, no momento em que os profissionais da educação se qualifiquem e capacitem-se para atender essa

demanda que requer atendimento específico, no momento em que as instituições de educação possibilitem ao profissional qualificação ou formação continuada em serviço.

De acordo com os depoimentos de professores, familiares e alunos a respeito do processo de inclusão e o trabalho da escola sobre deficiências no currículo chega-se a conclusão, como se reporta uma das mães entrevistadas, que na teoria tudo é satisfatório, porém na prática está deixando a desejar. A mãe de dos educandos X e Y diz: *“ a tv anuncia nas propagandas que as escolas estão recebendo os repasses em dobro quando os alunos são incluídos e as escolas dizem que não estão preparadas, que falta pessoal, equipamentos, cursos,etc.. Sei que fazem o que outras ainda não fazem como os seminários sobre surdez, curso de LIBRAS para professores mas, só alguns se interessam. Por exemplo: não sei se algum funcionários sabe se comunicar com os surdosque estudam no anexo.”* A mãe de K reconhece que aprendeu bastante sobre a deficiência do seu filho, fora da escola e, *“procuro dividir com as outras mães e com os professores o que vejo e aprendo sobre a deficiência auditiva.Às vezes penso que os métodos da escola poderiam ser melhores mas, sei também, pelo que já passei, que na medida que as coisas acontecem a gente procura se informar e resolver... acho que com a escola também deve ser assim. Já considero um avanço muito grande a escola ter uma sala só para os surdos e com professor que sabe e ensina LIBRAS para eles”*.

As colocações sobre como a escola aborda as deficiências no currículo nos reporta a Bueno (1993, p. 57) que em suas análises, afirma: *“o descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade.”*, pois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20/12/96, educandos com necessidades especiais passam a ser atendidos na escola regular mas, no que de refere ao currículo, não há maiores especificações para adaptá-lo às necessidades dos educandos pesquisados. A metodologia aplicada depende muito do professor que de acordo com seus conhecimentos e competência irá desempenhar suas atividades em sala de aula.

Evidentemente, a força e a importância da nova Lei de Diretrizes e Bases, no que concerne à educação especial, não pode ser subestimada. Ela não institui somente a obrigatoriedade do educando com necessidades especiais frequentar a rede regular de ensino, como estabelece serviço de apoio especializado para o atendimento das peculiaridades de cada criança. No que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados para atuar junto a esses alunos. As entrevistas realizadas afirmam que o profissional que está atendendo crianças com necessidades especiais no processo de inclusão não está capacitado para atuar com essa demanda, que queiram ou não, precisam de técnicas e mecanismos para desenvolver suas habilidades, principalmente se apresentarem uma deficiência auditiva grave.

Dessa forma afirma Glat (1988, p.11) que *se não houver uma modificação estrutural no sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados, nunca será concretizada, logo, a noção de inclusão total não é uma proposta, e sim uma utopia.*

Questiona-se a vantagem para um educando com uma deficiência auditiva severa de frequentar uma classe em que ele não compreende a aula, não consegue fazer os mesmos trabalhos que os outros colegas fazem e fica em um canto, pois o professor não consegue transmitir-lhe os conteúdos, nem tampouco avaliar o grau de compreensão desse educando nem verificar se a aprendizagem se efetiva e como se efetiva.

Acredita-se que pela peculiaridade do ensino na educação infantil, a inclusão de crianças com deficiências de vários níveis acontece de forma mais natural pois aprendem brincando e, desde que tenham atendimento especializado e seus professores recebam orientação de como atender as necessidades especiais dos educandos, independentemente do tipo ou grau de deficiência. Porém, para educandos com necessidades mais específicas, é preciso planejar com muito cuidado essa inserção, para que não seja mais um excluído do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! (MANTOAN, 2003)

Analisando a caminhada que o País vem empreendendo para imprimir o conceito de inclusão em todos os âmbitos e, os avanços impostos pela organização de grupos afins como os deficientes físicos, cegos, surdos e grupos síndrômicos, entre outros que, tem mobilizado vários setores sociais e políticos, gerando amparo legal às solicitações e necessidades desses grupos, ao mesmo tempo em que transformam a sociedade, retroalimentam-se na construção de uma sociedade para todos.

Ratificando os preceitos constitucionais brasileiros de igualdade, a inclusão também reforça o sentido antropológico do homem como um ser social que, se constitui humano na relação com o outro. Inegavelmente, por esse viés, a educação vem se desenvolvendo e se fortalecendo humanisticamente na convivência com a diferenças, na inclusão do surdo e do deficiente auditivo em turmas do ensino regular, respaldada no direito de todos a uma educação de qualidade.

Mesmo com todas as legislações a favor da inclusão do deficiente auditivo na rede regular de ensino, constatei que a escola ainda não se estruturou de acordo com o previsto para oferecer e receber pessoas com deficiências. Apesar de apenas os educandos surdos terem o acompanhamento da professora de LIBRAS, professores e educandos declararam a importância de terem o conhecimento da linguagem de sinais, pois sem ela fica difícil a interação com o outro, independente do espaço que dividirem. Sobre esse ponto de vista, a inclusão é igualmente um motivo que força o aprimoramento da capacitação profissional de professores em serviços e questiona a aprendizagem dos educandos.

A inclusão tem sido muito maquiada na maior parte dos planos e projeto na área de educação do educando com deficiência auditiva em nosso país, conforme o pensamento de Mazzotta (1996, p.43) que diz ser a inclusão apenas constante nos documentos oficiais e nos discursos políticos.

Com esse estudo constatou-se que, ainda persistem muitas polêmicas sobre o significado real da inclusão e, não raras são às vezes em que as pessoas envolvidas nesse processo procedem de forma instintiva e não atendem o educando em suas necessidades, desejo e anseios. No caso dos deficientes auditivos muitos profissionais desconhecem ou ignoram o trânsito destes entre a cultura ouvinte e cultura surda.

Observou-se professores conscientes que, no caso dos educandos deficientes auditivos, a inclusão é uma realidade antiga. De certa forma reconhecem a limitação dos educandos, mas, não vêem no deficiente auditivo motivos que atravanquem o processo de ensino, nem o processo de inclusão. Nos educandos pesquisados nota-se constantes conflitos quer pela auto - aceitação da diferença e pressão social das culturas pelas quais transitam, quer pelas mudanças e fases do desenvolvimento. Os pais não mais aceitam que seus filhos simplesmente estejam na escola e, reconhecem com mais propriedade a capacidade de aprender como independente das condições biopsicosociais do ser humano. Os responsáveis pelos educandos pesquisados percebem-se como partes importantes para as mudanças estruturais que essa nova escola precisa construir.

Na escola se observa a falta de preparo pedagógico do professor para atender essa demanda, pois os cursos de formação para o magistério e cursos de licenciaturas nem sempre existem fundamentação teórica nem prática para o exercício da função em classes com educandos inclusos. Nesse caso, o professor de classe regular necessita de acompanhamento do especialista para minimizar a sua angústia. Dessa forma, torna-se necessária uma preparação prévia desse professor, a redução de números de alunos por turma, uma estrutura física adequada e o apoio especializado ao docente regular, um acompanhamento

permanente aos pais e uma campanha de conscientização com a comunidade sobre a inclusão do surdo em classe regular.

O sistema de ensino do Rio Grande do Sul, em resolução específica que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial, diz que:

a escola deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (Parecer nº. 56/2006, p. 14)

As possibilidades e os questionamentos sobre a inclusão do surdo e do deficiente auditivo no ensino regular de Encruzilhada do Sul não se esgotam com este estudo, mas, se traduzem em um caminho aberto para a fomentação de novos conhecimentos sobre o público-alvo alvo dessa pesquisa.

Assim, dividir conhecimentos adquiridos sobre o tema com professores que trabalham ou não com educação especial, com a própria comunidade escolar e com a comunidade em geral, é uma forma de sensibilizar e fazer surgir reflexões sobre a realidade que vive o educando deficiente auditivo e suas oportunidades de incluir-se autonomamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BUENO, J.G.S. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço. RJ: INES. n.12, p.3 -12, jul/dez, 1993.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil, 1988.

_____. *Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Câmara de Educação Básica. D.O.U., Brasília, 14 de Setembro de 2001. Sessão 1E.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de Setembro de 2001.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Brasília. Presidência da República. EDUCACENSO 2008,2009

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos – FENEIS/RS. *Acessibilidade e Direitos Humanos dos Surdos*. Porto Alegre, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. RJ: DP&A, 2000.

_____. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende... (et all.), Belo Horizonte, ed. UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LUCKESI, C.C. *Verificação ou avaliação: o que a escola pratica?* São Paulo: FDE, 1990.

MANTOAN, M.T.E. Modificações na prática pedagógica. *Revista da Educação Especial Inclusão*. Brasília: MEC. Secretaria da Educação Especial. v. 4, n.1, Jan/jun, 2008.

MAZZOTTA, M.J. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. SP: Ed.

Cortez, 1996.

SILVA, T.T. (org.), MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. ed. Cortez, São Paulo, 2005.

THOMA, A.S. LOPES, Maura Corcini. (org.), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. ed. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 2004.

7. APÊNDICE

7.1 Entrevistas realizadas

1 - Como você vê a inclusão do deficiente auditivo em classes regulares do ensino fundamental?

2 - O que você pensa sobre a LIBRAS?

3 - Como percebe a aprendizagem do educando com deficiência auditiva e, que estratégias usa para facilitar a aprendizagem?

4 - Como avalia a interação entre os educandos com e sem deficiência auditiva?

5 - A escola trabalha as deficiências no currículo, de que forma?