



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
INCLUSIVA: REALIDADES E DESAFIOS EM UMA CLASSE REGULAR DE
EJA.**

PALOMA SANTOS DE SOUSA

**RIO DE JANEIRO
JULHO - 2010**

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
INCLUSIVA: REALIDADES E DESAFIOS EM UMA CLASSE REGULAR DE
EJA.**

**Por:
PALOMA SANTOS DE SOUSA**

**Monografia apresentada à FACULDADE
DE EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
como requisito parcial à obtenção do
GRAU DE LICENCIATURA EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E
ANOS INICIAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS,
JOVENS E ADULTOS E O
BACHARELADO EM PEDAGOGIA
NAS INSTITUIÇÕES E NOS
MOVIMENTOS SOCIAIS.**

**RIO DE JANEIRO
JULHO - 2010**

PALOMA SANTOS DE SOUSA

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
INCLUSIVA: REALIDADES E DESAFIOS EM UMA CLASSE REGULAR DE
EJA.**

**Monografia de conclusão de curso
apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosana Glat

Examinadora: Prof^ª Annie Gomes Redig

**RIO DE JANEIRO
JULHO – 2010**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que esse trabalho que por muitas vezes pareceu tão solitário, só se tornou possível pela força coletiva de apoio, incentivo, amizade e amor. Infelizmente não há espaço para agradecer nominalmente a todos pela contribuição direta ou indireta, mas com certeza estão no meu coração.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela minha vida;

Aos meus pais José e Eurides, pelo contínuo apoio, dedicação, incentivo e amor;

Ao meu irmão querido do coração Adriano, pelas horas cedidas do computador;

A toda minha família, pelo imenso carinho;

A minha orientadora Prof^a Dr^a Rosana Glat, pelo apoio e principalmente pela paciência durante a elaboração deste trabalho;

Ao grupo de pesquisa, em especial a Annie Redig, que através de muitas fitas para transcrição, me proporcionou também conhecimento;

Aos amigos da faculdade de Letras-Libras, em especial ao tutor Fabiano Guimarães, pelo apoio, compreensão e amizade;

As amigas da graduação, Luana, Natália, Jéssica, e em especial a Danielle, pela colaboração e companhia durante esse percurso;

As amigas, Lívia, Gabriele, Paola e Paloma, pela sólida amizade;

Aos eternos amigos do Programa Escola Aberta, Bruno e Júnior, e em especial a Ana Carla pelos seus abraços revigorantes;

A Cláudia e Flávio, pelo apoio e incentivo de quando a faculdade ainda era vista como um sonho a ser realizado;

Aos amados amigos Renata e Henrique, pelo incentivo em cursar uma universidade pública, se não fosse vocês, não estaria aqui;

A professora, a intérprete e aos alunos surdos, pela participação e contribuição neste trabalho;

E a todos os demais;

MUITO OBRIGADA!

(...) O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.(...).

GUIMARÃES ROSA

RESUMO

SOUSA. Paloma S. **A educação de surdos numa perspectiva educacional inclusiva: realidades e desafios em uma classe regular de EJA.** Rio de Janeiro, 2010, 46f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

Ao longo dos anos a educação de surdos passou por diversas fases, com diferentes metodologias para suprir as necessidades de comunicação entre surdos e ouvintes. Dentro desses métodos destacam-se: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. Com a metodologia de educação bilíngüe, novas propostas educacionais surgiram. O bilingüismo entende a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua do surdo, oficializada através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Baseado no paradigma da Educação Inclusiva foi realizado uma pesquisa do tipo etnográfico em uma classe regular de EJA (Educação de Jovens e Adultos), com alunos surdos inseridos, com o objetivo de apresentar a realidade e os desafios da perspectiva inclusiva. Para que a pesquisa fosse caracterizada como do tipo etnográfico foi feito o uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos (André, 2008).

Palavras-chave: educação de surdos, educação inclusiva, bilingüismo, LIBRAS.

SUMÁRIO

Resumo	vi
Introdução	1
CAPÍTULO 1 - SURDEZ: CONCEITO, HISTÓRIA E METODOLOGIAS EDUCACIONAIS	3
1.1 – Conceito de Surdez	3
1.2 - Breve Histórico da Educação de Surdos	5
1.3 – Principais Metodologias Educacionais no Ensino de Surdos	8
1.3.1 – Oralismo	8
1.3.2 – Comunicação Total	10
1.3.3 – Bilingüismo	10
CAPÍTULO 2: A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO SURDO.....	12
2.1 - Necessidades educacionais especiais do aluno surdo	15
CAPITULO 3: PESQUISA DE CAMPO	17
3.1 – Metodologia	17
3.2 – Sujeitos e Cenário da Pesquisa.....	18
3.2.1 – Turma de EJA	18
3.2.2 – Professora Regente	19
3.2.3 – Interprete de LIBRAS	19
3.2.4 – Alunos Surdos	20
3.3 – Instrumento para a Coleta de Dados	21
CAPITULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	23
4.1 – Rotina de cada sujeito	23

4.2 – A relação da professora com os alunos surdos e a intérprete	25
4.2.1 – Relação da professora com os alunos surdos	25
4.2.2 – Relação da professora com a intérprete	26
4.3 – A relação da intérprete com os alunos surdos e a professora	28
4.3.1 – Relação da intérprete com os alunos surdos	28
4.3.2 – Relação da intérprete com a professora	29
4.4 – Dificuldade e desafios em sala de aula	29
Considerações Finais	31
Referencias Bibliográficas	33
Anexos	37

INTRODUÇÃO

A educação de surdos passou por várias fases ao longo dos anos, com diferentes metodologias para suprir a necessidade de comunicação entre os surdos, e entre surdos e ouvintes. Entre esses métodos destacam-se: o Oralismo, baseado na língua auditiva-oral; a Língua de Sinais, língua espaço-visual; e a Comunicação Total, uso simultâneo da Língua de Sinais, português sinalizado, gestos e leitura labial.

Em 1880, no Congresso de Milão, após votação sobre qual melhor método deveria ser utilizado, o Oralismo foi legitimado como metodologia oficial na educação de surdos. Essa metodologia se baseia, no ensino da fala, da leitura labial e no aproveitamento dos restos auditivos. O oralismo predominou em todo o mundo até a década de 1970, quando William Stokoe (1919 - 2000) publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais Americana (ASL) tinha todas as características das línguas orais. A partir disso, surgiram outras pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo.

Atualmente o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A partir desse Decreto, a LIBRAS, passa a ser disciplina curricular obrigatória, em cursos de formação de professores, e as instituições federais de ensino passam a ter como atribuição o uso e difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. O Decreto estabelece também que as instituições federais devem garantir a inclusão de alunos surdos, por meio da organização de escolas e de classes de educação bilíngüe, ou seja, escolas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam consideradas as línguas de instrução usadas em todo o seu processo educativo.

Sob essa perspectiva e baseado na política de Educação Inclusiva, o presente trabalho apresenta um estudo feito em uma classe regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que havia alunos surdos incluídos. A motivação para tal pesquisa se deu a partir do estágio curricular realizado na mesma turma. Na relação entre professor, intérprete e alunos surdos, foi observada situações atípicas para a função de cada um. O estudo tem

objetivo de melhor compreender o processo da educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva nessa turma.

A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa com a abordagem do tipo etnográfico. A pesquisa qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN & BIKLEN *apud* LÜDKE & ANDRÉ, *apud* REDIG, 2010, p. 66). Conforme André (2008), para que a pesquisa seja caracterizada como do tipo etnográfico deve-se fazer o uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos.

No primeiro capítulo, é apresentado o conceito de *surdez*, e seus diferentes graus. Pois no âmbito escolar, o conhecimento desses graus de surdez pode favorecer a construção de um planejamento educacional pautado nas condições do aluno. É apresentado também uma breve história da educação de surdos, e as principais metodologias utilizadas ao longo dos anos.

O segundo capítulo traz a representação da escola numa perspectiva inclusiva. O modelo de Escola Inclusiva objetiva atender os alunos com necessidades educacionais especiais, esse se constituiu através de transições de paradigmas. Rabelo e Amaral (2003) caracterizam essas mudanças como fases históricas: a fase da exclusão, da segregação, da integração e enfim da inclusão. Ou seja, da Educação Especial à Educação Inclusiva, novos olhares e ações surgiram para esses alunos.

No terceiro capítulo é apresentado a metodologia, os procedimentos de coleta e análise de dados, e os participantes envolvidos no estudo.

Para a análise dos dados obtidos, no quarto capítulo é feito um diálogo entre os referenciais teóricos apresentados e a prática encontrada. Os dados colhidos foram divididos nas seguintes temáticas: a descrição de um dia típico na convivência de cada sujeito; a relação da professora com os alunos surdos e a intérprete; a relação da intérprete com os alunos surdos e a professora; e a opinião de cada sujeito sobre as dificuldades e desafios em sala de aula.

A partir desta análise espera-se compreender o processo da educação de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva, no cenário de uma classe regular de EJA.

1 SURDEZ: CONCEITO, HISTÓRIA E METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

Para uma melhor compreensão dos fundamentos da educação de surdos nos dias atuais, neste capítulo será apresentado um breve histórico sobre a história, as filosofias, as relações sociais e os principais métodos educacionais criados ao longo dos anos para essas pessoas. Entretanto, antes é necessário conceituar o termo *surdez*, o qual será utilizado com grande frequência.

1.1 – Conceito de surdez

A surdez conceitua-se como uma deficiência auditiva caracterizada pela “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (BRASIL, 1997, p. 12-13).

Há vários tipos de deficiência auditiva, que podem ser classificadas, segundo GOMES (2000), de acordo com o período de aquisição, causas e tipo de perda auditiva:

- Período de Aquisição:

- Congênita: Quando o indivíduo já nasce surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorre antes da aquisição da linguagem.

- Adquirida: Quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

- Causas:

- Pré-natais: Provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).

- Peri-natais: Provocada mais freqüentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).

- Pós-natais: Provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também tem reação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

- Tipo de perda auditiva:

- Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças freqüentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

- Neurossensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.

- Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genético, determinante de má formação.

- Central: A alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral.

Através do exame de audiometria é possível identificar o nível e o tipo de perda auditiva do indivíduo, neste exame é utilizado como parâmetro a unidade de medida denominada decibel (dB), que indica a intensidade e o volume dos sons. De acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo, identifica-se o grau de comprometimento da surdez, classificando-a como surdez leve, moderada, acentuada, severa ou profunda. A surdez ainda pode ser classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral quando ocorrem em ambos os ouvidos.

Davis e Silvermann (1970, apud STROBEL & DIAS, 1995, p. 7-8) desenvolveram a tabela abaixo comparando os níveis de deficiência auditiva e suas características.

Classificação	Média Encontrada	Características
Normal	0 a 25 dB	Não percebe os fonemas da mesma forma, isso altera a compreensão das palavras; voz fraca e distinta não é ouvida.
Leve	26 a 40 dB	Criança considerada desatenta; a aquisição da linguagem é normal/lenta e, mais tarde, vai ter dificuldade na leitura e/ou na escrita; precisa de acompanhamento.
Moderada	41 a 70 dB	Percebe a voz com certa intensidade, pode ocorrer atraso na linguagem/alteração articulatória, discriminação difícil em lugares ruidosos.
Severa	71 a 90 dB	Identifica ruídos familiares (predominando os graves); percebe voz forte; família necessita de orientação precoce para auxiliar o rendimento da criança, compreensão verbal associada a grande aptidão visual.
Profunda	Acima de 91 dB	Não percebe a voz humana, sem estímulo adequado (ex: prótese auditiva); não há feedback auditivo; maior facilidade para perceber as pistas visuais.

O conhecimento dos diferentes graus de surdez é de grande importância no âmbito escolar, favorecendo a construção de um planejamento educacional pautado nas condições do aluno, pois quanto maior o comprometimento da audição, mais dificuldade terá o aluno de adquirir a linguagem oral e/ou escrita.

1.2 – Breve histórico da Educação de surdos

Nos últimos anos, no movimento de defesa por uma educação que melhor desenvolva o aprendizado das pessoas surdas, esses deixaram de ser coadjuvantes e passaram a ser atuantes, contrapondo à sua condição ao longo da história.

Como lembra Goldfeld (2002, p.27), “na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados”. Para essa autora, a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a idéia de que ele não poderia

ser educado persistisse até o século XV. Só a partir do século XVI há notícias dos primeiros educadores de surdos.

Os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam na língua oral, a língua auditiva-oral utilizada em seu país; outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, línguas espaço-visuais, estabelecida através da visão e da utilização do espaço; e outros criaram códigos visuais para facilitar a comunicação, esses códigos não se caracterizam como uma língua.

Inúmeros institutos foram fundados, primeiro na Europa; depois na América, EUA, México e Brasil (Rocha, 2009). Positivamente pode-se destacar a idéia de enfim um olhar sobre essas pessoas que antes não tinham direito nem a vida, foi dado crédito a pessoa surda. Porém, até certo ponto, pois esses institutos continuavam a segregar. Eles viviam longe de suas famílias e continuavam afastados do convívio social.

No século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos. Na França, em 1750, o abade francês Charles Michel L'Épée (1712-1789), fundou a primeira escola para surdos, o método utilizado consistia de sinais que os surdos usavam para comunicar entre si. Ele também inventou outros sinais, que denominou de “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Na Alemanha, em 1778, o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), fundou a primeira instituição para surdos, em Leipzig, seu método de ensino era o oral. (INES, 2007).

No período do século XVIII, há registro sobre o primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação dos surdos. “Houve a discussão entre L'Épée o defensor do método combinado, com a utilização de sinais, e Heinicke, defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral” (ROCHA, 2009).

No mesmo século desse primeiro embate público, é relatado na França, o esforço do Dr. Jean-Marie Gaspard Itard (1775-1838). Inicialmente ele tinha como foco de suas pesquisas a cura da surdez e, posteriormente, para a aquisição da fala e o aproveitamento dos resíduos auditivos pelos surdos. “Dr. Itard publicou os procedimentos realizados com o menino

Victor de Aveyron¹, que contribuíram para o desenvolvimento de várias pesquisas (...)” (INES, 2007 p. 19).

No século XIX, em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), professor americano interessado em obter mais informações sobre a educação de surdos foi à Europa, e lá realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris. Ao retornar junto com Laurent Clerc, professor surdo e aluno da instituição, fundou a primeira escola para alunos surdos nos EUA. Utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet.

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857 com a fundação da primeira escola especial no Rio de Janeiro, chamada Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. O instituto foi fundado pelo professor surdo francês Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II. O método utilizado era a língua de sinais e a datilologia (alfabeto manual).

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão na Itália, foi colocado em votação diversos temas, mas as atenções se voltaram para qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos.

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais. (BORNE, 2002, p.51).

Porém Skliar (1988, *apud* ROCHA 2009, p.23) afirma que não foi em um dado momento histórico que se decidiu sobre a metodologia a ser utilizada na educação de surdos:

¹ O menino Victor de Aveyron foi encontrado numa floresta na França, com presumíveis 12 anos. Ele não falava, não respondia a estímulos sonoros e apresentava graves comprometimentos emocionais (INES, 2007, p.18)

A questão do ouvintismo² e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço a palavra pura e viva, a palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial.

Goldfeld (2002, p.31) lembra que “o mais importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, que exerceu grande influencia no resultado da votação”.

O oralismo predominou em todo o mundo até a década de 1970, quando William Stokoe (1919 - 2000) publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais Americana (ASL) tinha todas as características das línguas orais. A partir disso, surgiram outras pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo.

1.3 – Principais Metodologias Educacionais no Ensino de Surdos

Desde os primeiros registros sobre a educação de surdos, o grande foco de discussão sempre esteve na melhor metodologia educacional a ser seguida. Tais metodologias são fundamentadas com filosofias educacionais e apresentam direcionamentos de interesses diferentes. Há os que defendem o Oralismo, outros a Língua de Sinais, outros a Comunicação Total, e atualmente o Bilingüismo. A seguir serão descritas brevemente estas modalidades de comunicação.

1.3.1 - Oralismo: o verbo é falar

Há muitos métodos orais diferentes na educação de surdos, segundo Dorziat (2006, *apud* PERLIN e SROBEL, 2006, p.12-13) as técnicas mais utilizadas no modelo oral são: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.

² Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1997, *apud* ROCHA, 2009 p. 21).

O treinamento auditivo consiste na estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente fazem treinamento com o uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI). O desenvolvimento da fala é feito através de exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua, etc, e exercícios de respiração e relaxamento. A leitura labial é um treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

“Essa técnica de leitura labial: ‘ler’ a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém que está falando é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente com clareza e devagar. (...) a maioria dos surdos só conseguem ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente os surdos ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito” (PERLIN e SROBEL, 2006, p.13).

A filosofia do método oral é explicada por Goldfeld (2002):

O Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (p. 33).

Uma das críticas ao oralismo é que apenas aprender a falar por meio de um processo que leva muitos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem. Sobre essa necessidade de desenvolvimento da linguagem Vygostsky (1989, *apud* GOLDFELD, 2002, p.84)) afirma:

Se esperássemos a criança aprender a pronunciar corretamente cada som e só depois lhe ensinássemos a juntar os sons em sílaba, as sílabas em palavras, se fossemos dos elementos da linguagem a sua síntese, nunca chegaríamos à linguagem viva e verdadeira da criança. Na realidade acontece exatamente o caminho inverso, que é o natural, das formas íntegras da atividade articulatória ao domínio dos elementos de linguagem e de suas combinações. Tanto no desenvolvimento filogenético quanto no ontogenético, a frase antecede a palavra; a palavra, a sílaba; a sílaba, o som. Uma frase isolada é quase uma abstração, a linguagem surge inteira, maior que a oração. Por isso dá-se à criança a linguagem com sentido, indispensável para a vida, isto é, a linguagem lógica e não a articulação.

1.3.2 - Comunicação Total: o verbo é se *comunicar*.

A Comunicação Total tirou o foco do Oralismo Puro³ como principal objetivo da educação de surdos, e considerou prioritária a comunicação deles. A filosofia da Comunicação Total tem como principal linha, os processos de comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, também se preocupa com a aprendizagem da língua oral, “mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (GOLDFELD, 2002, p.38).

Esse método defende a utilização de gestos, língua de sinais, fala, leitura labial, amplificação sonora, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total pode facilitar a comunicação do surdo, porém, por ela não ter uma estrutura lingüística, certos gestos, sinais, etc, podem não ser compreendidos por pessoas que estão fora do convívio habitual deles. Segundo Perlin e Strobel (2006, p. 14), há várias críticas a essa modalidade, o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”, que recebe também o nome de Bimodalismo.

1.3.3 - Bilingüismo: o verbo é *desenvolver*

O Bilingüismo parte do princípio que o surdo deve adquirir, como língua materna, a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua de seu país. Propõe uma nova perspectiva na educação dos alunos surdos, inovando as práticas de ensino com o uso separado da Língua de Sinais e o idioma de seu país, evitando assim deturpações pelo uso simultâneo.

As Línguas de Sinais são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, e sim, através da visão e da utilização do espaço, e se constituem como sistema lingüístico independente dos sistemas das línguas orais. É importante ressaltar que a Língua de Sinais não é universal, cada país possui a sua própria língua. Elas sofrem as influências da cultura nacional e, como qualquer outra língua e também possui os regionalismos⁴.

³ Gestos, língua de sinais e alfabeto manual são expressamente proibidos.

⁴ Expressões que se diferenciam de região para região.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança surda exposta a língua de sinais Lacerda (2006) afirma:

Do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos (p. 164).

Atualmente o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a Língua de Brasileira de Sinais – LIBRAS. A partir desse Decreto, a LIBRAS, passa a ser disciplina curricular obrigatória, em cursos de formação de professores, e as instituições federais de ensino passam a ter como atribuição o uso e a difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. O Decreto estabelece também que as instituições federais devem garantir a inclusão de alunos surdos, por meio da organização de escolas e de classes de educação bilíngüe, ou seja, escolas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam consideradas as línguas de instrução usadas em todo o seu processo educativo.

O INES desde 2006 oferece através do Departamento de Ensino Superior o curso de Pedagogia Bilíngüe, o curso propicia Licenciatura Plena em Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA); Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; e nas funções Extra-Classe: administração, orientação e supervisão escolar.

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, também a partir de 2006 iniciou o curso de Letras-LIBRAS, em 2006 oferecendo apenas Licenciatura, em 2008 foi expandido com o Bacharelado, ambos na modalidade a distancia. O curso tem o objetivo de formar professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS, respectivamente. Atualmente há 18 pólos de ensino pelo Brasil. Em 2009, o curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS também começou a ser oferecido na modalidade presencial pela UFSC.

2 A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO SURDO

O atual modelo de Escola Inclusiva que objetiva atender os alunos com necessidades educacionais especiais, se constituiu através de transições de paradigmas. Da Educação Especial à Educação Inclusiva, novos olhares e ações surgiram para esses alunos. Rabelo e Amaral (2003) caracterizam essas mudanças como fases históricas. Na fase da exclusão, as pessoas com deficiência eram mantidas longe do convívio social por serem consideradas ineducáveis e, na maioria das vezes chegavam a ser eliminadas fisicamente. Na fase da segregação, a educação é realizada em institutos à parte, com uma visão mais reabilitadora e clínica do que pedagógica, gerando uma subdivisão na educação: educação normal e educação especial. Na fase da integração, o aluno é trabalhado, lapidado para acompanhar o ensino das escolas regulares e quando não consegue se adaptar é enviado de volta as escolas ou salas especiais. E, finalmente, na fase da inclusão, não é o aluno que deve se adaptar à escola, e sim, as instituições educacionais que têm de se modificar para atender à demanda da diversidade humana.

Na atual fase da Educação Inclusiva, a modalidade da Educação Especial recebe uma nova configuração:

“(...) por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2001, Art. 3º).

As mudanças que ocorreram no âmbito da Educação Especial foram possíveis por diversas ações ao longo dos anos. Pesquisas desenvolvidas possibilitaram a criação de

estratégias de ensino e novas propostas. No entanto, é importante ressaltar que “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (GLAT e FERNANDES, 2005).

Um marco na política educacional ocorreu na década de 1990. *O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Lei nº 8.069/90, no artigo 55 (BRASIL, 1990) determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos*⁵ (1990) e a *Declaração de Salamanca*⁶ (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, contempla a destinação de medidas a todos os grupos considerados minoritários, entre esses, o grupo das pessoas com deficiência. “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”(UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca, por sua vez, reforça os propósitos da oferta educacional destinada a todos os grupos de pessoas e caracteriza o que deve ser uma Escola Inclusiva.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, item 7).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, entre outras coisas, demanda que os sistemas de ensino devem

⁵ Aprovada na Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia).

⁶ Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha onde foi criada a Declaração de Salamanca.

assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades.

A Educação Inclusiva se firmou como política para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, e hoje ela está presente em legislações de nível federal, estadual e municipal. Atualmente a Educação Inclusiva é a política educacional oficial do país, com o compromisso que o governo e os sistemas escolares devem ter em oferecer uma educação que atenda às necessidades coletivas e individuais de todas as crianças e jovens. Fundamentada no direito à educação que todos possuem independente da condição socioeconômica, racial, cultural ou de desenvolvimento. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001, Art. 2º).

Para atender essas necessidades é preciso que a escola reestruture seu projeto político pedagógico, seu currículo, metodologia de ensino e avaliação, criando uma educação para a diversidade e oferecendo aos alunos maiores chances de aprendizagem, ou seja, promovendo a acessibilidade. Acessibilidade é definida por Fernandes, Antunes e Glat (2007; p. 55), como:

(...) a eliminação ou redução das barreiras. Estas, por sua vez, consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação. Podem ser, portanto, urbanísticas, envolvendo as edificações, espaços de circulação e o transporte, bem como referentes ao sistema de comunicação e informação.

O conceito de acessibilidade historicamente se restringia a remoções de barreiras e adaptações arquitetônicas. Mas esse conceito foi ampliado, abrangendo também a questão da comunicação, a Lei Nº 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade contemplando a questão da comunicação:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes

o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000, Art. 17)

Nesse contexto a Educação Inclusiva, especificamente a educação de surdos se beneficia na garantia da facilitação da comunicação. Entre as demais coisas, surge a necessidade de formação de profissionais intérpretes de Línguas Brasileira de Sinais.

2.1 - Necessidades Educacionais Especiais do Aluno Surdo

Na inclusão de alunos surdos, a especificidade maior está na dificuldade da comunicação. Por isso, para fazer a mediação entre professor e aluno, o intérprete de língua de sinais tem um papel fundamental a exercer. Guimarães (2004) caracteriza o aluno surdo, o interprete de LIBRAS e o professor como personagens, e ressalta que é “importante que seja definido com clareza as funções que cada um deles exercem nesse processo”.

De acordo com ele, o primeiro personagem é o aluno surdo. Um aluno que possui língua e cultura diferente daquelas que o professor está acostumado a lidar. Também, por lei, tem o direito de ser incluído em sala e escola de ensino comum.

O segundo personagem é o interprete de LIBRAS. Ele servirá de canal comunicativo entre os surdos e as pessoas que lhes cercam. Entretanto, ele deve exercer em sala de aula e em todas as atividades educacionais somente as funções comunicativas tradutórias, que por si só já são exarcebadas.

O terceiro personagem é o professor. Esse será modelo pedagógico para os alunos e sua preocupação é voltada para o conteúdo, a disciplina, o saber, o conhecimento. Sugere-se que seu relacionamento com o aluno surdo seja o mesmo que tem com os ouvintes. Ele utilizará o profissional intérprete em momentos que sua projeção seja para a turma inteira.

Guimarães (2004) afirma ainda que, o atendimento que o professor faz individualmente a cada aluno ouvinte, é importante que o realize do mesmo modo com o aluno surdo. Para isso o educador precisa aprender e conhecer a LIBRAS.

Entretanto, “é preciso que se leve em consideração (especialmente na realidade brasileira) que, a presença da Língua de Sinais não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece essa língua, ou possui interlocutores capazes de inseri-las nesse universo lingüístico”. (LACERDA, 2009a).

Indo além da educação da criança surda e contemplando a Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos dias atuais é preciso considerar o grande número de pessoas com deficiência que foram mantidas anteriormente à margem do sistema educacional porque ainda não existiam leis e políticas públicas que as contemplassem. Com isso, muitos alunos surdos na EJA não dominam a LIBRAS, nesse caso, mesmo que haja o interprete de Língua de Sinais, haverá um déficit na aprendizagem.

3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia, os procedimentos de coleta e análise de dados, e os participantes envolvidos no estudo. A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa com a abordagem do tipo etnográfico. Com o objetivo de investigar o processo da Educação de Surdos na perspectiva da Educação Inclusiva, no cenário de uma classe regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1 – Metodologia

Para realizar o estudo foi escolhida a pesquisa qualitativa. Esse enfoque permite analisar os indivíduos estudados no âmbito do seu contexto social, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, apud PLETSCH, 2005, p.43). A pesquisa qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN & BIKLEN *apud* LÜDKE & ANDRÉ *apud* REDIG, 2010, p.66).

Dentro da abordagem qualitativa foi utilizada a pesquisa do tipo etnográfico. Conforme André (2008), para que a pesquisa seja caracterizada como do tipo etnográfico deve-se fazer o uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos.

Ainda segundo a autora, na observação participante, o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Com isso, as entrevistas têm como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Há também a preocupação com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. No trabalho de campo, o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, evento, mantendo contato direto e

prolongado. Há o uso de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Enfim, esse tipo de pesquisa visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, e novas formas de entendimento da realidade. E justamente por essas características foi considerado o que melhor atendia aos objetivos da pesquisa.

3.2 – Sujeitos e Cenário da Pesquisa

Antes de apresentar os participantes da pesquisa, é importante situar o espaço e o ambiente em que ocorreu o estudo.

3.2.1 – Turma de EJA

O estudo foi realizado em um colégio público estadual de ensino regular, do município do Rio de Janeiro, no turno da noite. Foi selecionado porque entre os demais colégios da rede pública estadual, ele se destaca como referência na inserção de alunos surdos. Tal característica pode ser justificada, principalmente, pela oferta da principal adaptação para as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, que é o intérprete de LIBRAS.

O estudo foi desenvolvido em uma turma semestral⁷ do 5º ano, antiga 4ª série, no 2º semestre de 2009. Nessa turma, no mesmo período, realizei estágio curricular. Havia 19 alunos matriculados, mas freqüentando em média uns 35, sendo oito surdos. Essa discrepância entre matriculados e alunos freqüentando se deu porque os alunos do 1º semestre de 2009 que passaram, para o 6º ano, deveriam esperar o ano letivo de 2010 para renovar a matrícula. Enquanto isso, para não ficarem ociosos, a professora propôs que eles continuassem freqüentando o 5º ano como ouvintes.

Entre os alunos surdos, haviam quatro matriculados, destes, três eram repetentes e um aluno era novo. Os outros quatro passaram para o 6º ano, mas continuavam a freqüentar o 5º ano seguindo a proposta da professora.

A idade dos estudantes variava de 18 a 75 anos. Em relação à aprendizagem, alguns ainda estavam em processo de alfabetização, apesar de ser uma turma de 5º ano. Essa

⁷ As turmas semestrais acontecem nas Escolas Estaduais de Ensino Supletivo do Rio de Janeiro. Cada série tem a duração de seis meses.

variação de idade e a discrepância de conhecimento era manejada em sala de aula com a formação de diferentes grupos.

Havia o grupo dos *alfabetizados*, com o qual era realizada uma interação mais freqüente da professora, as aulas e as atividades eram mais direcionadas a eles. O grupo dos que estavam *em processo de alfabetização*, fazia trabalhos diferenciados dos demais grupos sem qualquer interação com o restante da turma. Havia o grupo dos mais *jovens* cuja identificação se dava pela idade. E finalmente, o grupo dos *alunos surdos*, que não eram agregados por conhecimento ou por idade, e sim, para facilitar o trabalho do intérprete.

A necessidade de situar o ambiente em que ocorreu o estudo, é importante para que a análise dos dados seja feita no contexto da realidade escolar. A seguir será feita a descrição dos sujeitos dessa pesquisa, que são: o professor da turma, a intérprete de LIBRAS, e os oito alunos surdos. O foco do estudo foi na relação do professor, do interpretes de LIBRAS e dos alunos surdos, visando conhecer a realidade e os desafios existentes nessa dinâmica.

3.2.2 - Professora regente

A professora da turma possui formação em Pedagogia e em Comunicação Social. Atua há 33 anos no magistério e está prestes a se aposentar. Atua nesta escola há 18 anos. No período da tarde trabalha em uma classe especial da rede municipal de ensino.

Ela já teve experiência com alunos com deficiência inseridos em sua turma, inclusive alunos surdos. Mas, por muitos anos não teve o auxílio do intérprete. Fez cursos de LIBRAS, mas não desenvolveu fluência na Língua.

3.2.3 – Intérprete de LIBRAS

A intérprete tem formação no Curso Normal Superior, com ênfase em Educação Especial. É pós-graduada em Educação Especial, com ênfase em inclusão. E atualmente cursa o 6º período de Pedagogia. Atua como intérprete há sete anos, e a quatro anos como intérprete educacional⁸. Está na escola há um ano.

⁸ O termo 'intérprete educacional' é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. (LACERDA, 2009b).

Por muitas vezes, tanto os alunos surdos, quanto também os ouvintes, a chamavam de professora. É importante ressaltar que para ser um intérprete educacional não é exigida formação específica na área. Apenas é exigido o certificado do ProLIBRAS⁹, reconhecido pelo MEC, que é o mesmo para intérpretes educacionais e não educacionais.

3.2.4 – Alunos Surdos

O chamado *grupo dos alunos surdos* é bastante heterogêneo em sua composição. A idade varia entre 18 e 35 anos. Eles não se encontram no mesmo nível de aprendizagem, e não tem a mesma fluência em Língua de Sinais. Uns são analfabetos, outros semi-analfabetos, e outros apresentam conhecimentos compatíveis para o ano que estão cursando. Dos oito alunos surdos que estudavam nessa classe, foi possível realizar a entrevista semi-estruturada com sete. O 8º aluno é surdo e possui ainda paralisia cerebral. Sendo assim seu domínio da Língua de Sinais é escasso, ele também não é alfabetizado, basicamente copia o que está escrito. Por isso, sua participação na pesquisa ficou comprometida.

Na tabela abaixo os alunos serão denominados como A, B, C, D, E, F e G, com a informação da idade e do sexo.

Aluno	Idade	Sexo
A	29	F
B	24	M
C	20	M
D	21	F
E	33	M
F	18	M
G	35	F

Entre esses alunos, “A”, “C”, “F” e “G” apresentam uma boa fluência no português oralizado. Alguns são moradores de outra cidade, “E” reside em Nova Iguaçu, e “A” e “B” residem em Duque de Caxias. Uns apresentam muitas faltas, a aluna “G”, por exemplo, alega faltar muito por causa do trabalho, e já foi reprovada duas vezes pelo excesso de falta.

⁹ É o exame nacional para certificação de proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

Apenas dois alunos já estudaram em Classe Especial, “E” e “G” estudaram no INES. E nenhum dos alunos possui familiares surdos.

Os alunos “B” e “G” apresentam dificuldade em compreender a Língua de Sinais, o vocabulário de “G” é muito pequeno, e “B” por ser oralizada usa pouca Língua de Sinais. Com essa diversidade na sala de aula, a interprete utiliza a Comunicação Total¹⁰ como um recurso alternativo para atender todos os alunos.

3.3 - Instrumentos para Coleta de Dados

Seguindo as características de pesquisa do tipo etnográfico, foram realizadas observações participativas durante o 2º semestre de 2009. Foram 50 horas, divididas em oito horas semanais, durante dois dias na semana.

Durante as aulas eram observadas dinâmicas referentes a cada sujeito. Como, a postura da professora diante os alunos surdos e o trabalho da intérprete; a atuação da intérprete, como intérprete educacional; e o processo educacional dos alunos surdos.

É importante ressaltar que a observação tomava um caráter mais participativo quando a interprete de LIBRAS faltava. Para que os alunos surdos não ficassem ‘sozinhos’ em sala de aula eu servia como um ‘apoio’.

Inicialmente tive uma certa dificuldade em agendar as entrevistas semi-estruturadas porque os sujeitos envolvidos sempre alegavam não ter tempo; mas, depois que concordaram em participar, em nenhum momento se recusaram a responder perguntas e indagações da minha parte, sobre a realidade observada.

Com a utilização de roteiros específicos (Anexos: I, II e III) para cada sujeito da pesquisa, foram feitas entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio com a professora e a intérprete. Com os alunos surdos eu fazia as perguntas em Língua de Sinais; e enquanto eles sinalizavam a resposta, eu simultaneamente traduzia para a Língua Portuguesa falada, possibilitando também a gravação em áudio. “A gravação é importante, uma vez que há falhas nas informações *anotadas*, já que é muito difícil captar na íntegra a versão do sujeito. Assim, no ato de tomar nota é muito complicado registrar integralmente a fala do outro,

¹⁰ É o uso simultâneo da Língua de Sinais, português sinalizado, gestos e leitura labial.

tornando-se os dados, na realidade, o relato do pesquisador sobre a versão do entrevistado”. (MANZINI 2008 *apud* REDIG, 2010, p.70).

As transcrições das entrevistas foram feitas na íntegra, mantendo a linguagem coloquial dos entrevistados, e prezando garantir a fidelidade das informações adquiridas. No próximo capítulo será realizada a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados procurei estabelecer um diálogo entre o referencial teórico já apresentado. No primeiro capítulo, a história da educação de surdos e as metodologias educacionais, e no segundo capítulo, a escola numa perspectiva Inclusiva. Embasando assim a análise da prática encontrada na inserção de alunos surdos em uma classe regular de EJA.

Os dados colhidos foram divididas nas seguintes temáticas: a descrição de um dia típico na convivência de cada sujeito; a relação da professora com os alunos surdos e a intérprete; a relação do intérprete com os alunos surdos e a professora; e a opinião de cada sujeito sobre as dificuldades e desafios em sala de aula.

4.1 – Rotina de cada sujeito

A seguir, a descrição da professora, da intérprete e dos alunos surdos, sobre a rotina de um dia típico:

“Eu trato os alunos como se fossem normais, não tem diferença nenhuma. A não ser que você tem que ter um certo cuidado de falar sempre com eles olhando de frente. Porque às vezes as pessoas esquecem, dá uma viradinha. (...) com a interprete que eu tenho, eles foram muito bem, muito bem!” (Professora).

“Eu não me enquadro nos perfis de um intérprete não. Porque dou suporte ao surdo, eu trabalho com material concreto, eu ensino, eu explico. Eu uso a minha formação acadêmica para ensinar o surdo, porque o professor não tem o preparo necessário para trabalhar com eles” (Intérprete).

“Espero a intérprete falar o que precisa fazer, quando ela falta eu só copio do quadro” (Aluna Surda A)

“Eu chego e fico esperando a intérprete, se ela chega atrasada ou falta porque esta doente, não tem como falar com a professora” (Aluno Surdo B).

“Eu espero as duas professoras subirem (...), às vezes quando a professora-intérprete falta eu vou embora”. (Aluno Surdo C)

“Eu faço o que a intérprete pede, copio do quadro, faço as atividades e depois levo na mesa da professora para corrigir”. (Aluna Surda D)

“Na hora que chego já começou a aula. A intérprete pede para eu sentar pegar o caderno, as vezes copio o que está no quadro, as vezes ela que passa a atividade no meu caderno”. (Aluno Surdo E)

“Chego aqui na escola, espero a professora e a intérprete subir, vou junto com elas, aqui na sala espero a intérprete falar o que precisa fazer”. (Aluno Surdo F).

“Eu copio o que a professora passa no quadro, depois espero a professora-intérprete explicar o que precisa fazer”. (Aluno Surdo G)

Os depoimentos acima levam a refletir sobre a forma de dinâmica em sala de aula. A professora expõe como é o seu tratamento com os alunos surdos, e exalta a qualidade da intérprete. A intérprete por sua vez, afirma não se enquadrar como um “típico intérprete”. E os alunos surdos vêem a intérprete como uma ‘professora-intérprete’ (esse é o modo que eles sinalizam, fazem o sinal de ‘professor’ + ‘intérprete’).

A postura da intérprete, que além de interpretar utiliza recursos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, acaba provocando uma lacuna entre a real função do intérprete e a do professor dentro da sala de aula. Sendo assim, questiona-se a função do intérprete educacional.

Para Lacerda (2009b):

Não se trata de ocupar o lugar de professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo. (p. 33)

Já para Guimarães (2004), o intérprete deve exercer em sala de aula, e em todas as atividades educacionais, somente as funções comunicativas tradutórias.

No contexto deste estudo, a função da intérprete era apoiada pela professora, pois havia um acordo entre elas de como conduzir o trabalho com os alunos surdos. E nesse acordo a intérprete demonstrava ter liberdade em guiar a melhor forma de aprendizagem deles.

4.2 - A relação da professora com os alunos surdos e a intérprete.

O cotidiano da sala de aula na perspectiva de uma educação inclusiva, conduz o professor a uma prática de trabalho diferenciada com seus alunos, e nesse caso, há também a convivência com um intérprete de LIBRAS no mesmo ambiente, que antes era exclusivo seu.

4.2.1 – Relação da professora com os alunos surdos

Antes de falar da sua relação com eles, achei interessante saber como ela acredita que eles vêem seu papel de professora:

Eu acho que é legal, muito bom. Pelo menos quando eles não estão entendendo, se eu não estou explicando legal, eles pedem para a intérprete passar pra mim. Ai explico de novo, tem que ter

paciência com eles, eu explico quantas vezes for necessário (Professora).

Observei em campo que os alunos surdos quando não entendiam o que estava sendo ensinado, solicitavam à intérprete mais explicação, e não que a intérprete solicitasse a professora mais explicação, opondo a narrativa da professora.

Como pode ser desprendido por sua narrativa, a professora acredita que a relação entre ela e a intérprete no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos é positiva. Mas, Lacerda (2006, p.168), atenta-se para uma prática constante:

Os professores referem-se a uma experiência que transcorre bem, que não causa estranhamento e que, portanto, não demanda ajustes e pode ser mantida como está, porque os incômodos são mínimos e não merecem maior cuidado. A realidade é vista apenas parcialmente, esfumaçada, e isso parece garantir a tranquilidade para o trabalho.

A seguir como a professora descreve a relação dela com os alunos surdos:

Eu me entendo bem com eles, me entendo bem, procuro olhar sempre no olho, para haver aquela troca de confiança. Porque se não tiver confiança fica meio vago, pra ele e pro professor também, tem que ter uma troca legal. (Professora)

A importância dada pela professora ao contato direto, era vista principalmente no ato dela exigir que todos os alunos fossem até a sua mesa mostrar o caderno para que ela corrigisse. Nesse momento, se tivesse que falar algo com o aluno surdo, ela utilizava gestos e falava de frente para o aluno, esperando que ele fizesse a leitura labial.

4.2.2 - Relação da professora com a intérprete

Nessa relação, é importante que haja confiança. Muitos intérpretes relatam situações em que professores desconfiam da capacidade e do profissionalismo deles. Sobre a importância do intérprete de LIBRAS, a professora tem o seguinte posicionamento:

“Eu acho que é fundamental. Porque até então eu achava que o professor podia dar aula e trabalhar com LIBRAS ao mesmo tempo, mas é meio complicado. Então ter o intérprete é fundamental, ajuda muito”. (Professora)

A relação dela com a intérprete é definida como:

“Muito boa! Quando eles não estão entendendo, a intérprete chega e fala dá outra passadinha. Ela é a certificação de que eles entenderam bem, se eles não estão entendendo, tem que bater mais uma vez tem que dar um pouco mais”. (Professora)

Pela narrativa, a intérprete auxilia o trabalho da professora em relação aos alunos surdos. Também foi observado em campo que a intérprete é quem reconhece a dificuldade e as necessidades de cada aluno surdo, pois por diversas vezes presenciei a intérprete passando exercícios de reforço para os alunos surdos, com a concordância da professora.

A intérprete tem uma relação muito próxima com os alunos surdos, que, aparentemente é bem valorizada pela professora:

“Eu acho bárbaro. Às vezes tem uns que descem e não querem subir, aí ela vai lá embaixo, e diz: volta! Sobe! Porque que não veio ontem? Ela cobra mesmo. Então eles adoram isso de serem cobrados. Eu acho que as pessoas acham que eles são coitadinhos, tem que agir como se eles fossem ouvintes mesmo, para haver uma integração total na sala de aula”. (Professora).

A professora demonstra aprovação do posicionamento da intérprete com os alunos surdos. E fala da integração, como uma forma dos alunos surdos se adaptarem a sala de aula.

4.3 - A relação da intérprete com os alunos surdos e a professora

Como já dito, a intérprete tem uma relação intensa como os alunos surdos. Dentro da sala de aula os alunos ouvintes a denominam como a “professora dos surdos”. Inclusive foi observada grande autonomia na atuação dela.

4.3.1 – Relação da intérprete com os alunos surdos

Ela se mostrava muito a vontade em sala de aula, sentada de frente ao grupo dos alunos surdos. Suas atividades variavam entre traduzir o que a professora explicava, cobrar as atividades passadas para casa, exigir explicações sobre a ausência de tal aluno, enfim, era um misto de funções.

Diante dessa situação foi perguntado como ela acreditava que os alunos surdos viam o seu papel de intérprete:

“Como amiga, como babá, como professora, e como o que mais... Eles têm uma relação muito próxima, de muito aconchego, de muita segurança comigo. Então não tem um papel definido, eu não estou em um pedestal para eles, eu estou muito próxima com eles, eles tem muita confiança em mim. Eu sou muito solicitada por eles pra tudo” (Intérprete).

Pela narrativa, pode-se observar que a função de intérprete se confunde com demais funções. Sobre a função do intérprete educacional ela diz:

“Bom, não tem uma legislação específica, nem uma função definida, mas o que nós temos que fazer é traduzir o que o professor fala em sala de aula” (Intérprete).

A intérprete tem conhecimento sobre a função do intérprete educacional, porém sua atuação não está de acordo com as características dessa função, porque ela e professora adaptaram o trabalho de acordo com a especificidade da turma. No caso, a intérprete se

comporta como uma professora dos alunos surdos, porque tem uma formação que favorece essa prática.

4.3.2 – Relação da intérprete com a professora

A interprete afirma que sua relação com a professora se dá de forma tranqüila:

*“É muito bom, tranqüilo, ela sabe da minha formação. Ela me dá toda a liberdade para atuar como professora desses surdos”
(Intérprete).*

Nessa narrativa ela relata a liberdade que tem em trabalhar com os alunos surdos, por causa de sua formação. E a seguir expõe sua visão sobre a relação da professora com os alunos surdos:

“É uma relação tranqüila, sem maiores problemas. Porque eu tenho uma intercessão direta com eles, eu estou muito presente com eles. E tudo que acontece eu passo para o professor, e de certa forma tenho muita autonomia com eles em sala. É como se fosse duas professoras com dois grupos diferentes numa mesma sala”.

É importante ressaltar que o acordo feito pela professora e a intérprete, não tem uma fundamentação legal. Porém, foi a forma que elas encontraram de trabalhar acreditando em um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

4.4 – Dificuldades e desafios em sala de aula

Cada sujeito da pesquisa opinou sobre as dificuldades e desafios em sala de aula.

A professora e a intérprete responderam sobre as dificuldades e os desafios encontrados no trabalho com os alunos surdos de EJA:

“Eu não tenho essa dificuldade, eu acho que a dificuldade teria se eles não tivessem interesse em aprender. Mas eu acho que não é

isso que acontece porque você vê, eles são interessados, eles gostam, eles querem que a gente corrija as atividades, tem que ter parabéns, tem que motivar. E eles tem essa motivação, vindo deles mesmo, eles tem vontade de seguir em frente” (Professora)

“O maior problema do surdo todos nós sabemos que é a defasagem do português, então é muito complicado você trabalhar com surdo, numa turma de EJA, por um curto período de 6 meses, trabalhar o português e a matemática com eles. Porque essa clientela que está chegando aqui, é uma clientela que está crua, palavras básicas como água, café, bolo, não sabem. Eu tenho surdos analfabetos, semi-analfabetos, e surdos que tem muito potencial. Todos eles tem, mas não estão desenvolvidos, não somam, então eu tenho uma dificuldade muito grande, muitos surdos na sala, com muitos níveis diferentes, e eu sou uma só, e isso é muito cansativo. Eu não faço milagre, por mais que eu queira, eu não faço milagre”. (Intérprete)

Os alunos surdos relataram sobre o que achavam mais difícil em sala de aula. E todos eles responderam que a dificuldade maior está nas disciplinas, em primeiro lugar a Língua Portuguesa e depois a Matemática. Nenhum deles apontou a dinâmica da professora e da intérprete como um fator negativo na aprendizagem.

Através da análise de dados, foi possível a representação da realidade vivida na turma. Essa realidade se mostra diferente do ideário pedagógico de inclusão para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. No entanto, apresenta suas alternativas de adaptação para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo não seja prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou apresentar como está sendo feita a inclusão de alunos surdos em uma classe regular de EJA. Através da observação participante e de entrevistas, conheceu-se a dinâmica de uma turma.

Partindo da história da educação de surdos, e as metodologias utilizadas em sua educação ao longo dos anos. Foi possível a constatação de que o uso de uma metodologia não se acaba nem com a oficialização de outra. No caso, a Comunicação Total era utilizada freqüentemente pela intérprete como um recurso para atender a todos os alunos surdos.

Sabe-se que na inclusão de alunos surdos a maior preocupação é a questão da comunicação, pois é através da LIBRAS que a maioria dos surdos se comunicam, e é para favorecer essa comunicação que por lei é exigido um intérprete em sala de aula para atender as necessidades comunicativas deles.

Porém a presença do intérprete nem sempre atende as necessidades desses alunos. Pois nessa turma havia uma discrepância no conhecimento da Língua de Sinais e no nível de aprendizagem entre os alunos surdos, fato que impossibilitava a intérprete de se portar como uma 'típica intérprete'.

Diante dessa especificidade, a professora em acordo com a intérprete, propuseram uma nova dinâmica de trabalho, com a intenção de suprir as necessidades deles. Nessa dinâmica, a intérprete se portava como uma professora dos surdos. Porém a professora não apresenta recursos na ausência da intérprete. Por diversas vezes presenciei os alunos surdos sem nenhum auxílio ou adaptação. Não havia uma alternativa por parte da professora para suprir a ausência da intérprete. Havendo assim uma ambigüidade na parceria entre professora e intérprete.

Lembrando que o intérprete educacional não deve ter a formação de professor, indaga-se como seria a postura da professora diante de um intérprete sem tal formação.

Foi surpreendente encontrar uma realidade diferente da idealizada, baseada nas leis vigentes, tanto da educação inclusiva quanto das específicas da educação de surdos. Porém conhecer a adaptação feita diante da realidade vivida, leva a refletir sobre a necessidade de

um modelo educacional para os alunos surdos da EJA, como é na educação de crianças surdas.

Na escolarização de crianças surdas, o modelo educacional é o Bilingüismo, que parte do princípio que o surdo deve adquirir, como língua materna, a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua de seu país.

Nesse estudo, os alunos surdos da EJA já passaram pelo processo de aquisição da linguagem, porém foi observado que eles não dominavam a Língua de Sinais nem o português. Sobre esse fato, indaga-se a necessidade de um modelo educacional para os jovens e adultos surdos em fase de alfabetização, já que para as crianças há o Bilingüismo.

Concluo, afirmando sobre a importância que foi esse estudo. Nele tive a oportunidade de conhecer a prática de uma perspectiva educacional inclusiva, que me proporcionou aprendizado e novos olhares para uma realidade antes conhecida apenas conceitualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 14^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

BORNE, Rosecléia Maria Malucelli. *Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social*. Dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, Presidência da República, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei nº 9394*, Presidência da República, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Deficiência Auditiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas).

_____. *Lei nº 10.098*, Presidência da República, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 19 de dezembro de 2000.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, pp.39-40, 2001.

_____. *Lei 10.436*, Presidência da República, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. *Decreto nº 5.626*, Presidência da República, 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. Brasília, de 22 de dezembro de 2005.

FERNANDES, E. M.; ANUNES, K. C. V. & GLAT, R. *Acessibilidade ao currículo: pré requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. *Da Educação Segregada a Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira*. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, pp. 35-39, 2005.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, C. A.V (2000). *A audição e a surdez*. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Marília. In: *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. p. 15 – 17.

GUIMARÃES, Fabiano. *Funções Comunicativas e Funções Pedagógica*, 2004. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp Acesso em 2 de março de 2010.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006/1956.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. *O INES e a educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. *Caderno CEDES*, Campinas, v.26, nº 69, pp. 163-184, 2006.

_____, C. B. F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: Focalizando a organização do trabalho pedagógico*. 2009a. In: <http://inclusaobrasil.blogspot.com/2009/02/insercao-da-crianca-surda-em-classe-de.html>
Acesso em 14 de dezembro de 2009.

_____, C. B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação / FAPESP, 2009b.

PERLIN, G. & STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. *A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia*. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 20003.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. 183f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação, 2010.

ROCHA, Solange Maria da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese de doutorado da PUC, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

STROBEL, K. & DIAS, S. M. S. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro, FENEIS, 1995.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien (Tailândia), 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ações sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde, 1994.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada - PROFESSOR

- 1 - Qual é a sua formação?
- 2 – Quantos anos possui na educação?
- 3 – Já teve ou tem experiência com alunos com deficiência?
- 4 – Quanto tempo está nesta escola?
- 5 – Tem algum conhecimento em Língua de Sinais?
- 6 – Teve experiência anterior com alunos surdos incluídos sem o auxílio do interprete?
Como foi?
- 7 – Descreva a rotina de um dia típico na sala de aula.
- 8 – Qual é a sua visão sobre o interprete de Libras na sala de aula?
- 9 - Como é a sua relação com o interprete na sala de aula?
- 10 – Como é a sua relação com os alunos surdos?
- 11 – Como você acha que os alunos surdos vêem o seu papel de professora em sala de aula?
- 12 – E como você vê a relação do interprete com os alunos surdos?
- 13 - Na sua opinião, qual é a maior dificuldade e/ou desafio, encontrado no seu trabalho com os alunos surdos em uma turma de EJA?
- 15 - Tem alguma coisa para acrescentar?

ANEXO II

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada - INTÉRPRETE

- 1 – Qual sua formação?
- 2 – Quanto tempo atua como interprete de Libras?
- 3 – E como interprete educacional?
- 4- Qual a função do interprete educacional?
- 5 – Quanto tempo está nesta escola?
- 6 – Descreva a rotina de um dia típico do seu trabalho.
- 7 – Como é a sua relação com o professor na sala de aula?
- 8 - Como é a relação com os alunos surdos?
- 9 – Há também uma relação com os alunos ouvintes?
- 10 – E como você vê a relação do professor com os alunos surdos?
- 11 – Como você acha que os alunos surdos vêem o seu papel de interprete em sala de aula?
- 12 - Na sua opinião, qual é a maior dificuldade e/ou desafio, encontrado no seu trabalho com os alunos surdos de EJA?
- 13 - Tem mais alguma coisa para acrescentar?

ANEXO III**Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada - ALUNO SURDO**

- 1 – Quantos anos tem?
- 2 - Quanto tempo está nesta escola?
- 3 – Por que escolheu esta escola para estudar?
- 4 - Onde mora?
- 5 – Já estudou em classe especial só com alunos surdos?
- 6 – Já estudou em escola regular sem interprete de Libras? Como foi?
- 7 – Descreva a rotina de um dia típico na sala de aula.
- 8 - O que acha mais difícil na sala de aula?
- 9 – Gosta de estudar aqui? Por que?