



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E SURDEZ: CONHECENDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA SURDOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

ADRIANA LOPES DO ESPIRITO SANTO

RIO DE JANEIRO

2020

ADRIANA LOPES DO ESPÍRITO SANTO

**EDUCAÇÃO E SURDEZ: CONHECENDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA SURDOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

ADRIANA LOPES DO ESPIRITO SANTO

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a. Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO

2020

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Presidente: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman
(orientadora)

Prof^a Dr^a Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof^a Dr^a Rosana Maria do Prado Luz Meireles
(INES/UFF)

Dedico esse trabalho aos meus filhos Gustavo e Gabriel, que mesmo sem compreender minhas ausências para ir às aulas ou ao ficar sozinha para escrever, me deram forças através de nosso amor incondicional e parceria. Ao meu marido Samuel e minha mãe Elizabeth, que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada, apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Porque sou eu que conheço os planos que tenho para vós, diz o Senhor, planos de fazê-lo prosperar e não de causar dano, planos de dar a vós, esperança e um futuro (Jr. 29:11). Aleluia! É com o coração transbordando de gratidão que inicio.

Agradeço a todo corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ pelas sábias contribuições acerca do meu amadurecimento como pesquisadora. Em especial, agradeço à Solange Rosa, da secretaria do PPGE, que muito me ajudou e orientou neste período.

À minha família, por apoiar meu sonho, entender minhas ausências (necessárias para escrita desta dissertação) e dedicar-me o amor que preciso para seguir adiante. Gratidão aos meus filhos Gustavo e Gabriel, meu marido Samuel e a minha mãe Elizabeth, por serem meu porto seguro, me fortalecerem nos dias de angústia e secarem minhas lágrimas quando precisei. À minha vó/mãe Faraíldes e minha irmã Juliana por todo amor e dedicação.

À minha orientadora Celeste Azulay Kelman, agradeço pela caminhada neste processo intenso e por vezes doloroso, por me orientar com mãos firmes e me receber tão bem no Grupo de Pesquisas Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS). Por me acolher e instruir num momento crucial, no final de uma gestação e no puerpério da mesma.

Agradeço aos professores Profa. Dra. Ana Ivenicki e Prof.a Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles pela disponibilidade em participarem das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa, contribuindo para o meu aprimoramento acadêmico.

Aos meus colegas do INES, em especial à minha eterna “equipe da manhã”: Beatriz Corrêa, Eli Rosemar, Jennifer Welte, Suzana Alves, Felipe Brum, Suliandra Torres, Karina Lopes e Noely Silveira, que me ajudaram a organizar os meus horários, segurando as pontas a fim de que eu pudesse assistir as disciplinas do Mestrado, apoiando e enchendo meus dias de gestos de amizade.

Aos meus amigos Fátima Vieira, Jaqueline Luna e Marcelo Damião que sempre me incentivaram antes e durante esta jornada, me fortalecendo e enchendo meus dias de amor e carinho.

À minha amiga e companheira de Mestrado, Cíntia Tavares, que me deu várias ajudas e orientações e segurou minha mão nos momentos mais difíceis dessa caminhada acadêmica. Obrigada pelos conselhos e risadas.

Não poderia esquecer de agradecer à professora Yrlla Ribeiro, que me orientou e auxiliou na correção do projeto de pesquisa a ser encaminhado à UFRJ. Obrigada pela sua paciência e disponibilidade em ajudar... Sempre!

Agradeço também ao meu cunhado Denis e à professora Osilene que muito me ajudaram na tradução do resumo da Língua Portuguesa para a língua inglesa.

Enfim, a todos os colegas surdos e ouvintes, amigos e familiares que de alguma forma fizeram parte desta conquista.

É preciso que pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado, forma-se e forma quem é formado.

Paulo Freire.

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à igualdade e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Para viabilizar o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola, suprindo suas necessidades e atendendo suas especificidades, foi previsto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento e não em substituição à escolarização ofertada na rede regular para todos os alunos. O AEE inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram para se relacionar com o ambiente externo. A inclusão da pessoa surda na escola regular exige que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum como no Atendimento Educacional Especializado. Tendo por base autores que abordam sobre a surdez do ponto de vista educacional (DORZIAT, 1999; LACERDA, 2006; 2008; KELMAN, 2010; 2011; 2012, 2014, 2015; MEIRELES, 2014; PRADO, 2015, 2017; QUADROS, 2012), a presente dissertação tem por objetivo geral descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido a Surdos, em ambientes escolares ou não em alguns municípios do Rio de Janeiro. Para a realização da investigação, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, determinando como campo empírico os municípios de Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Utilizamos como instrumentos a análise documental, a observação de um espaço escolar e um espaço não escolar e a resposta de questionário por profissionais que atuam no AEE para surdos. Os resultados apontaram que o Atendimento Educacional Especializado de alunos surdos é um desafio que deve provocar mudanças na escola, redefinindo novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica a atualização e desenvolvimento de conceitos e práticas escolares compatíveis com esse grande desafio.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Políticas Públicas; Educação de Surdos; Atendimento Educacional Especializado

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988 guarantees the right to equality and, in articles 205 and the subsequent ones, the document addresses about everyone's right to education. In order to enable access and permanence of students with disabilities at school, meeting their needs and specificities, Specialized Educational Assistance (AEE) was created as a complement not as substitution of the schooling provided for all students in regular schools. The AEE includes, particularly, instruments necessary to eliminate the barriers that people with disabilities face to deal with the external environment. The inclusion of the deaf students in regular schools requires means to benefit their participation and learning both in the regular classroom as in the Specialized Educational Assistance. Based on authors who approach deafness from an educational point of view, the general objective of this Master's thesis is to describe, analyze and interpret the AEE provided to the Deaf people, in school environments or not, in some municipal areas of Rio de Janeiro. To carry out the investigation, a qualitative approach research was done, including the cities of Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu and Rio de Janeiro as search fields. The development of data collection was preceded in documentary analysis, observation in a school and in a non-school space as well as the analysis of a questionnaire answered by professionals who work in the AEE for deaf people. The results showed that the Specialized Educational Assistance for deaf students is a challenge that should cause changes in the school, redefining new pedagogical alternatives that benefit the students, which implies updating and concepts development and school practices compatible with this great challenge.

keywords: Inclusion, Public Policies, Deaf education, Specialized Educational Assistance

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descrição dos trabalhos encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES.....	18
QUADRO 2 – Detalhamento dos critérios de Exclusão e Inclusão da presente pesquisa.....	73
QUADRO 3 – Quantidade de respostas obtidas por Município	73
QUADRO 4 – Análise e local de trabalho dos participantes da pesquisa.....	75
QUADRO 5 – Participantes da Pesquisa na Observação no Espaço Escolar	76
QUADRO 6 – Participantes da Pesquisa na Observação no Espaço Não Escolar.....	76
QUADRO 7 – Perfil da formação dos participantes da pesquisa.....	83
QUADRO 8 – Distribuição de matrículas na Escola Municipal Olga Teixeira	95
QUADRO 9 – Organização das salas com alunos surdos na escola observada	97
QUADRO 10 – Formação Inicial e Continuada dos professores da escola observada.....	98
QUADRO 11 – Organização por dias/turma/número de alunos atendidos	100
QUADRO 12 – Organização dos atendimentos na SRM2	102
QUADRO 13 – Organização dos atendimentos na SRM3	102
QUADRO 14 – Formação dos acadêmicos que atuam no AEE no INDC	108
QUADRO 15 – Identificação dos Sujeitos surdos atendidos no AEE do INDC	108
QUADRO 16 – Organização do AEE para surdos no INDC.....	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA nº 1 – Atendimento Educacional Especializado em Libras	66
FIGURA nº 2 – Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras	68
FIGURA nº 3 – Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa	69
FIGURA nº 4 – SRM1 e a organização dos computadores	100
FIGURA nº 5 – SRM2 e a disposição das carteiras em círculos	101
FIGURA nº 6 – SRM3 e disposição das carteiras.	101
FIGURA nº 7 – SRM2 com nome dos objetos da sala afixados em Língua Portuguesa.....	105
Figura nº 8 – Criança surda sendo acompanhada pela autora no AEE do INDC	109
Figura nº 9 – C2 surda sendo acompanhada pela AcA	109
Figura nº 10 – J1 e J2 realizando atividade no projeto Leitura e Escrita.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS - Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais

TILSP – Tradutor intérprete de língua de sinais / português

INDC – Instituto de Neurologia Deolindo Couto

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

GEPeSS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez

PEI – Plano Educacional Especializado

SAAI - Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LP – Língua Portuguesa

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	16
1.2 Objetivos	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
2. TRAZENDO LUZ AOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	24
2.1 Evolução nos marcos legais do atendimento educacional especializado no Brasil	27
2.1.1 Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado no Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	38
3. PENSANDO A SURDEZ	45
3.1. Educação de surdos: uma trajetória que leva ao bilinguismo	48
3.1.1 Método Oralista	51
3.1.2 Comunicação Total	53
3.1.3 Bilinguismo e educação bilíngue	56
3.1.4 Educação de surdos numa perspectiva multicultural	57
4. BILINGUISMO PARA SURDOS E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS QUE SE HARMONIZAM?	60
4.1 Atendimento Educacional Especializado para Surdos	64
4.1.1 Atendimento Educacional Especializado em Libras	66
4.1.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras	67
4.1.3 Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa	68
5. ABORDAGEM TEORICO-METODOLOGICA	70
5.1 Natureza da pesquisa	70
5.2 Campo Empírico	72
5.3 Participantes da Pesquisa	74
5.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados	76
5.4.1 Questionário	77
5.4.2 Observação	78
5.4.3 Análise Documental	79
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	80
6.1 Análise e interpretação dos Questionários	82
6.1.2 CATEGORIA 1 - Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos	82
6.1.3 CATEGORIA 2 - Funcionamento e organização dos AEEs para surdos	85
6.1.4 CATEGORIA 3 – Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos	
6.1.4.1 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em Libras	90
6.1.4.2 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa	92
6.1.4.3 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras	92
6.2 Observação	95
6.2.1 Espaço Escolar: Escola Municipal Olga Teixeira	95
6.2.1.1 CATEGORIA 1 - Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos	98
6.2.1.2 CATEGORIA 2 - Funcionamento e organização dos AEEs para surdos	99
6.2.1.3 CATEGORIA 3 - Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos	103
6.2.2 Espaço não Escolar – Ambulatório de Fonoaudiologia do Instituto de Neurologia Deolindo Couto	106
6.2.2.1 CATEGORIA 1 – Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos	107
6.2.2.2 CATEGORIA 2 – Funcionamento e organização dos AEEs para surdos	108
6.2.2.3 CATEGORIA 3 – Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos	111
6.2.3 Relato da Coordenadora do Projeto, Dr ^a Carolina Magalhães	113
6.3 Análise do PPP da Escola Investigada	113
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
8. REFERÊNCIAS	122
9. APÊNDICES	132

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa decorre da necessidade de conhecer a diversidade de atendimento educacional especializado oferecida aos Surdos em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro. Como já mencionado por alguns autores (QUADROS, 2012; LODI, 2009; FELIPE, 2006; LACERDA, 1998; FERNANDES, 1990), a trajetória da educação do aluno surdo no Brasil foi fortemente marcada por diversos obstáculos, desencadeando muitas vezes em fracasso escolar e evasão, os quais se refletem até os dias atuais, com adultos surdos semiletrados. Para Lacerda (1998), as diferentes práticas pedagógicas que envolvem os surdos, apresentam uma série de limitações, fazendo com que estes sujeitos, ao final da escolarização básica, não sejam capazes de ler e escrever de forma satisfatória, bem como de ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Com o paradigma da educação inclusiva, esperava-se que a escola se adaptasse às necessidades educacionais desses alunos, mantendo-os nas escolas. De fato, conforme constatado no estudo de Silva (2014), a implementação da inclusão atinge seu público alvo, com o crescente número de alunos matriculados nas escolas. Entretanto, algumas pesquisas concluem que esse aumento não significa o sucesso da inclusão escolar, em termos de aprendizagem. (KASSAR, 2011; LOPES et al., 2016; SILVA, SILVA e SILVA, 2013).

A Constituição Brasileira determina, como princípio para a educação, que sejam garantidas a igualdade de condições de acesso e a permanência de todos no ensino regular nos seus diferentes níveis. No caso dos estudantes surdos, a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto 5626/2005, a Lei 13.005/2014 e a Lei 13.146/2015 garantem o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, conferindo ao surdo sua atribuição de primeira língua, bem como o direito a profissionais tradutores e intérpretes de Libras nas escolas e espaços públicos promovendo uma ampla inclusão social. Tais legislações ainda asseguram que devam ser respeitadas as especificidades linguísticas dos surdos, bem como as culturais e de identidade, além de suas necessidades de aprendizagem, exigindo a oferta de educação bilíngue, ministrada em Libras e Língua Portuguesa.

A fim de garantir a oferta de educação bilíngue, o Decreto n.º 5626/2005 ainda amplia o ensino da Libras, de forma a se tornar disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em todas as licenciaturas; em cursos de formação de professores de nível médio, normal superior, de Pedagogia e de Educação Especial, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares. A Lei n.º 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais – TILS, legitima sua participação na educação de alunos surdos. Mais recentemente denominados por TILSP – tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, exatamente porque as línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação são a Libras e a Língua Portuguesa (NASCIMENTO, 2012)

Com todo o apoio legal, ainda assim se observa muita dificuldade em conseguir obter bom letramento e compreensão da Língua Portuguesa, o que nos leva a concluir que o uso de Libras no espaço escolar é necessário, porém não suficiente. Diversos autores têm escrito sobre a importância da Libras no processo de letramento em Língua Portuguesa (QUADROS, 2012, KELMAN, 2011; LACERDA, 2006; DORZIAT, 1999). Nesse sentido, é importante ressaltar que a inclusão do aluno surdo deva acontecer em todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil até a educação superior, garantindo assim, que possam, desde cedo, utilizar os recursos de que necessitam para superar as barreiras do processo educacional, podendo usufruir dos seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007).

Como forma de resguardar os direitos dos surdos a uma cidadania plena, viabilizando esse processo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p.1).

A nota técnica SEESP/GAB/nº11/2010, também elaborada pelo MEC, afirma que o acesso ao AEE constitui direito do aluno surdo, devendo ser de oferta obrigatória em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo

o processo de escolarização, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto a importância da participação nesse atendimento (BRASIL, 2010). É por meio do AEE, regulamentado pelo Decreto 7611/2011, que é possível atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, fazendo com que possam ser eliminadas as barreiras que impedem o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O AEE para uma pessoa surda é de suma importância para que ela possa se desenvolver e participar de forma eficiente, independente e produtiva na sociedade na qual está inserida. Sabemos que o atendimento educacional especializado ao Surdo é muito variável nas instituições escolares brasileiras. Nessa pesquisa procuraremos compreender e descrever o atendimento educacional especializado ao Surdo oferecido nos seguintes municípios do estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro.

1.1 Justificativa

A educação inclusiva é um princípio que tem se destacado, ganhando espaço e investimento por parte das políticas públicas. Investimento este que é importante para garantir que alunos com deficiência tenham a atenção que precisam e também aprendam de forma efetiva, assim como os demais. É fato que um professor da escola regular na educação básica, que possui uma turma com muitos alunos, não consegue se dedicar integralmente à sua turma e ainda dar um atendimento diferenciado ao aluno com deficiência, a fim de trabalhar suas particularidades e melhorar seu desenvolvimento. Nesse caso, vamos nos referir aos alunos surdos. O AEE vem sendo implantado nas escolas públicas com o objetivo de superar esses desafios, melhorando os aspectos que envolvem a educação inclusiva, bem como auxiliando também o professor que trabalha diretamente com parte desse público alvo da educação especial: os alunos surdos.

A presente pesquisa se justifica porque, no âmbito de universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro, são poucas as propostas de estudos acadêmicos sistemáticos sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos. A partir do levantamento proposto neste trabalho será

possível uma reflexão inicial da efetividade desses educandos no processo de ensino e aprendizado.

De forma a se aprofundar nos estudos dessa temática, iniciamos a pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico, entendido como sendo “um estudo exploratório, posto que tenha a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação” (GIL, 2010, p.46).

A busca das produções foi realizada no mês de dezembro de 2018, a fim de conhecer o alcance desta pesquisa e identificar as discussões na área já realizadas no campo acadêmico. O balanço das produções foi realizado entre os anos de 2014 e 2018, perfazendo um total de cinco anos de pesquisa, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br>. O período de recorte deste estudo se deu pelo fato de no ano de 2014 ter sido publicado, através da Lei 13.006 o Plano Nacional de Educação, que estabelece na sua meta 4 “a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 a 17 anos de idade, público alvo da educação especial” (BRASIL, 2014), havendo um destaque para este tipo de atendimento, e conseqüentemente, uma maior necessidade de acompanhamento e estudo da área. Os descritores utilizados para fins desta pesquisa foram: “AEE + surdos”, “atendimento educacional especializado + surdos”, “surdez” e “deficiência auditiva”, sendo realizada a leitura de um total de 1492 títulos de trabalhos publicados.

Foram eliminados os trabalhos que não abordavam em seu título o AEE para alunos surdos, como foi o caso de alguns estudos que traziam o enfoque em outras deficiências. Foram selecionados os trabalhos apenas que tratavam especificamente sobre o atendimento educacional especializado de alunos surdos e suas correlações. Desse levantamento restaram apenas 18 trabalhos.

Os trechos destacados no quadro se encontram em aspas por terem sido retirados das dissertações citadas.

QUADRO 1 - Descrição dos trabalhos encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES

Autor / Ano/	Título	Palavras-chave	Estado Investigado
BASTOS, E. M. R (2018)	“O ensino de leitura em língua portuguesa para estudantes surdos: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue”	Estudante Surdo. Libras; Língua Portuguesa. Compreensão de Leitura. Atendimento Educacional Especializado	MARANHÃO
DARDE, A.O.G (2018)	“Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise das políticas públicas de Educação Inclusiva”	Inclusão; Políticas Públicas; Surdos; Atendimento Educacional Especializado.	SANTA CATARINA
SILVA, A.J.C.C (2018)	“Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo”	Educação de Surdos. Letramento Literário. Literatura. Leitura.	SERGIPE
VITORINO, A. F (2017)	“Educação bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos”	Bilinguismo. Educação bilíngue. Libras. Pesquisa Colaborativa. Práticas Pedagógicas	SERGIPE
SILVA, R.S.L (2017)	“Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor”	Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Alunos; Professor; Educação Inclusiva	RIO GRANDE DO NORTE
JESUS, J. D. (2016)	“Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva”	Educação bilíngue para surdos; Escola Bilíngue; Atendimento educacional especializado; Políticas educacionais	CURITIBA
MOURA, G. M. (2016)	“Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo”	Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Inclusão Escolar; Aluno Surdo; Trabalho docente; Língua Brasileira de Sinais	SÃO PAULO
SILVA, E. C. P (2016)	“Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo”	Formação de professores; Atendimento Educacional Especializado; educação de surdos; educação inclusiva	SÃO PAULO
CUNHA, A. F (2016)	“A expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais como parte do atendimento educacional especializado: uma possibilidade na inclusão de alunos surdos”	Criatividade; Subjetividade; Ensino da Libras; Atendimento Educacional Especializado	RIO GRANDE DO NORTE
GOES, A.R.S (2015)	“O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: O caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro”	Educação bilíngue para surdos. Inclusão escolar. Formação continuada	RIO DE JANEIRO
LOBATO, H.K.G (2015)	“Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos”	Representações Sociais. Atendimento Educacional Especializado. Aluno Surdo.	PARÁ
SILVA, F. M. C. (2015)	“Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE”	Surdez, Ensino bilíngue, Língua Portuguesa, Segunda língua.	PARÁ
CALIXTO, J. A. (2015)	“Contribuições das salas de recursos multifuncionais para a aprendizagem matemática de alunos cegos e surdos”.	Surdez; Cegueira. Educação Matemática	ACRE
RIBEIRO, R. B. A (2015)	“Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).”	Conscientização. Autonomia. Formação continuada para o AEE.	PARAÍBA
MEIRELES, R. M. P. L (2014)	“Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ”	Políticas Públicas de Inclusão; Educação de Alunos Surdos; Programa de Bilinguismo.	RIO DE JANEIRO

CUNHA, J. P. (2014)	“Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de JI-Paraná/RO”	Formação Docente. Inclusão de Alunos Surdos. Adequações Curriculares	RONDÔNIA
ALMEIDA, S.D.A. (2014)	“Implantação de uma educação bilíngue para surdos na escola municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ”	Surdez; Educação; bilinguismo	RIO DE JANEIRO

Fonte: Elaborado pela autora.

Através da análise dos dados apresentados, organizamos os resultados em duas categorias: Práticas de ensino, alfabetização e letramento (SILVA, 2018; BASTOS, 2018; SILVA 2017; MORET, 2017; VITORINO, 2017; CUNHA, 2016; MOURA, 2016; LOBATO, 2015; SILVA, 2015; CALIXTO, 2015; MEIRELES, 2014; ALMEIDA, 2014;) e Formação inicial e continuada (SILVA, 2017; SILVA, 2016; GOES, 2015; RIBEIRO, 2015; CUNHA, 2014). Os estados investigados nas pesquisas foram: Acre (1), Paraná (1), Maranhão (1) Pará (2), Paraíba (1), Rio de Janeiro (3), Rio Grande do Norte (2), Rondônia (1), Santa Catarina (1), São Paulo (2), Sergipe (2).

A importância de nossa pesquisa se dá justamente pelo fato que ainda são poucas as investigações sobre o Atendimento Educacional para surdos no Estado do Rio de Janeiro, visando sua descrição e concepção, de forma ampla e abrangente.

Quanto à prática e funcionamento do AEE, os dados da pesquisa de Silva (2017) apontaram que o serviço do AEE, na realidade de uma escola pública do Rio Grande do Norte tem cumprido parcialmente com a função prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009). Os limites são identificados à medida que as políticas públicas não preveem meios para a realização do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, visando o melhor desenvolvimento dos alunos que são ali atendidos.

No município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a análise de Almeida (2014) revelou que esta rede de ensino apresenta uma boa organização no que se refere a implementação da política federal para a escolarização de alunos surdos. Quanto ao AEE, a pesquisa destacou também o seu potencial acerca da compreensão do papel de todos os envolvidos.

Meireles (2014), ao investigar a estruturação política e a organização pedagógica da educação de alunos surdos no município de Niterói no RJ, pôde

constatar que a rede se organiza de maneira divergente ao que é proposto pelo MEC, que indica a escolarização de alunos surdos incluídos em turma de ouvintes, com AEE no contraturno. Percebeu-se em sua pesquisa, pela fala dos profissionais, que o município de Niterói se organiza para atender alunos surdos, na primeira etapa do ensino fundamental, em turmas exclusivamente para alunos surdos, denominadas turmas bilíngues, e que as propostas implementadas fundamentam uma educação bilíngue com valorização da língua, identidade e cultura surda no atendimento das especificidades destes alunos.

Convém ressaltar que o foco do trabalho de uma sala de recursos não é clínico. É pedagógico. Nas salas de recursos, o professor prepara o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares, e estas não devem funcionar como aula de “reforço”, assim como constatou Calixto (2015), através de estratégias de ensino desenvolvidas em SRM para a aprendizagem de matemática de alunos cegos e surdos no município de Rio Branco – Acre. Na cidade de Marabá, no Pará, Silva (2015) investigou sobre as estratégias práticas de letramento para alunos com surdez nos espaços das SRM, e identificou que as práticas quando desenvolvidas em fases e etapas distintas de ensino de Língua de Sinais como L1 (primeira língua) e da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), constitui-se um ensino de fato bilíngue, possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos com surdez. Tais constatações vão ao encontro ao que já tem sido analisado em outros trabalhos sobre Letramento e Surdez (LODI et al, 2011; LEBEDEFF, 2010; LODI & LACERDA, 2009; BOTELHO, 2002).

Lobato (2015) reforçou em seu estudo no Estado do Pará em escola municipal de ensino fundamental, a importância de que o aluno surdo aprenda em um espaço educacional em que os conteúdos sejam ministrados em Libras, para que esse aluno tenha professores e colegas que vivenciem cotidianamente sua língua, corroborando com os pesquisadores (SILVA, 2014; RIBEIRO, 2013), que afirmam que as escolas devem assegurar o trabalho pautado na Libras e nas implicações dela para a aprendizagem. Essa língua traz impactos para o modo de constituição do surdo e diz respeito, centralmente, aos aspectos referentes à cultura surda (DIZEU & CAPORALLI, 2005). Os surdos possuem dificuldades para acessar a língua oral e por isso, desenvolvem-se a partir de processos simbólicos ancorados na Língua de Sinais (QUADROS, 2012).

Para ir ao encontro do que se tem publicado sobre a importância da Libras nos espaços de educação para surdos, Cunha (2016) objetivou conhecer e

analisar como ocorre o ensino de Libras no AEE em uma escola pública no Rio Grande do Norte. Identificou que a ação do professor instrutor da Libras, no AEE, pode ser considerada como criativa, visto que ele desenvolve estratégias e atividades diversificadas com o intuito de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos.

No Maranhão, Bastos (2018) investigou as metodologias de ensino de leitura em língua portuguesa com estudantes surdos no AEE e seus resultados constataram que o processo de intervenção pedagógica utilizando a Libras contribuiu para a compreensão da habilidade leitora nos estudantes surdos. Os mesmos avançaram de nível após as intervenções realizadas.

Para os estudos de Silva (2017), Silva (2016), Ribeiro (2015), Goes (2015) e Cunha (2014) o foco apresentado foi a temática de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nestes espaços. A fim de discutir sobre as políticas públicas e diretrizes do AEE pelo viés de alunos surdos não usuários da Libras, a autora Darde (2018) apresentou os discursos que são produzidos a partir da visão histórica que os sujeitos têm sobre essas publicações. A pesquisa de Cunha (2014) buscou identificar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação de alunos surdos numa escola pública municipal de Ji-Paraná em Rondônia. Constatou que ocorre uma precariedade na formação desses profissionais sobre o atendimento educacional e sobre as políticas direcionadas à formação docente. Ressaltou a necessidade de envolvimento das famílias e esclarecimento para a sociedade quanto à promoção da inclusão no contexto educacional das pessoas surdas.

Na tentativa de sanar as precariedades desta formação, algumas iniciativas governamentais foram criadas com o intuito de formar os profissionais que atuam diretamente nos espaços de SRM. Ribeiro (2015) buscou verificar a eficácia de cursos de formação do AEE para professores autônomos e conscientizados para prática inclusiva em João Pessoa – Paraíba, e pôde constatar que algumas formações continuadas para o AEE ainda não têm sido eficazes, pois a partir da referida pesquisa, foi possível verificar que esses profissionais sentem dificuldades para exteriorizar os conteúdos das formações continuadas que recebem em atividades didáticas.

A pesquisa de Goes (2012) foi desenvolvida numa escola piloto no município do RJ. Coerente com os resultados até então encontrados nesta análise sobre a formação inicial e continuada de diferentes agentes das SRM/AEE, aponta para uma carência na formação de alguns desses

profissionais, questão limitante para uma bem-sucedida implantação deste projeto.

No município de São Bernardo do Campo, São Paulo, existe uma proposta de formação continuada, porém com fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações (SILVA, 2016). O autor ressaltou ainda a importância, num processo de formação continuada, que todos os envolvidos tenham clareza sobre o plano de formação, inclusive sobre a concepção de formação que subsidiará a ação formativa.

Ainda no estado de São Paulo, a pesquisa de Moura (2016) analisou a formação dos professores que atuam nas Salas de Apoio e acompanhamento à Inclusão (SAAI) de escolas municipais. Identificou que 83% dos professores entrevistados consideravam que a formação continuada traz contribuições para o atendimento do aluno surdo e que consideram a Libras muito importante para a vida escolar.

O autor Jesus (2016) apresentou em seu trabalho um estudo comparativo do que se tem hoje sobre fundamentação política em escolas bilíngues e AEE em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, através da perspectiva dos professores que atuam nesses espaços. Traz um viés para a educação bilíngue, proposta que vem ao encontro não só de um movimento social composto por surdos e militantes, mas que visa um direito socialmente legitimado e legalmente garantido, que tem na língua a sua centralidade.

Para nosso trabalho, ampliaremos o nosso leque e não focaremos apenas em questões linguísticas, de práticas pedagógicas e de formação inicial e continuada, conforme explicitados até aqui. Trataremos sobre o funcionamento legal e prático dos espaços com atendimento educacional especializado para alunos surdos, sendo eles em ambiente escolar ou não. Esta particularidade constitui a originalidade deste trabalho. Investigaremos nos ambientes pesquisados a visão dos profissionais que ali atuam, procurando descrever, analisar as ações que são realizadas para este público-alvo, nos ambientes de AEE em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro.

As perguntas geradoras que justificam essa pesquisa são: Como se dá o atendimento educacional especializado para alunos Surdos em alguns municípios do Rio de Janeiro (RJ)? Eles contemplam todos os níveis de ensino e modalidades, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA?

Ocorrem apenas em escolas ou também em outros espaços públicos? Com que frequência e de que forma as pessoas são atendidas?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido a Surdos, em ambientes escolares ou não, nos municípios de Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro.

1.2.2 Objetivos específicos

- (1) Conhecer quais profissionais participam do atendimento educacional especializado, sua formação e experiência profissional com alunos surdos;
- (2) Identificar se o atendimento educacional especializado para surdos ocorre em concomitância aos atendimentos a alunos com outras deficiências;

2. TRAZENDO LUZ AOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

“(...) a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno na escola. Ela tem que assegurar uma aprendizagem significativa que favoreça a relação, a percepção e a interação do educando no e com o mundo. A inclusão tem que deixar de ser um lema, um fim em si mesma, para tornar-se uma atitude da sociedade como um todo, pautada na responsabilidade solidária para o bem comum e o compromisso político da intencionalidade das ações efetivas”.
(ALVES, 2008, p. 104)

A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2010). Segundo Jimenez (1997), a evolução conceptual da deficiência pode dividir-se em três épocas: a primeira, considerada pré-histórica e que engloba as sociedades primitivas e se prolonga até à Idade Média; a segunda, em que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência; e finalmente a terceira, que corresponde a época atual, onde o conceito de deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva.

Com o intuito de encontrar respostas educativas às crianças e jovens em situação de deficiência, no início da segunda metade do século XIX, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente diversificação do público escolar trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola. Em um primeiro momento, a educação das pessoas com deficiência acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro período da educação especial no Brasil foi caracterizado pela segregação (SILVA, 2010).

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, quando houve um grande aumento no número de instituições especializadas, a prática da educação segregada começou a ser questionada, apostando-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Inicia-se assim o movimento da integração escolar, baseado na convicção de que os educandos com deficiências seriam mais bem atendidos em ambientes separados das classes comuns, em classes especiais

ou em escolas especiais. Partia-se do princípio de que o aluno e sua família deveriam adaptar-se à escola, sem que esta oferecesse uma atenção especializada (FRAGA et. al, 2017). Segundo Soder (1981), existiam quatro graus de integração: física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta).

No entanto, na prática, a integração escolar não obteve êxito, principalmente porque era atribuída ao aluno a responsabilidade de se adaptar ao novo ambiente de ensino no qual ele havia sido inserido. Dessa forma, não foi prevista reestruturação do sistema educacional para atender às especificidades dos alunos.

O Relatório Warnock¹ (1978) introduziu o conceito *special educational needs*², substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. Ele determina que na Educação Especial os critérios pedagógicos passaram a ser desencadeadores da ação educativa, e não apenas os critérios exclusivamente médicos. Ao introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), o mesmo relatório propõe que “sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 67)

Ainda sobre a Educação Especial, Sanches & Teodoro (2006) trazem a seguinte afirmação:

Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, cria e regulamenta as Equipes de Educação especial em 1988, para os professores de Educação especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área. (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 64)

No entanto, a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar foi fortalecido. Buscava garantir não apenas a presença do aluno com

¹O Relatório Warnock leva o nome da profissional do Ministério Britânico de Educação. É um documento preparado pela Comissão Britânica de Educação no ano de 1978, referindo-se às necessidades educacionais especiais das crianças. O texto baseia-se principalmente no modelo britânico de educação especial. Fonte: <https://pt.thpanorama.com/blog/psicologia/qu-es-el-informe-warnock.html>. Acesso em

²A tradução do termo *special educational needs* não tem sido consensual; uns traduzem por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994), outros por necessidades educativas específicas (SANCHES & TEODORO, 2006).

necessidades educacionais especiais na sala comum do ensino regular, mas também desenvolver meios que tornassem possível para esse aluno alcançar sucesso acadêmico e, conseqüentemente, permanecer na escola regular.

Percebe-se ainda que o termo inclusão é mais amplo e abrangente, pois na inclusão “[...] não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p. 29), visando a alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática, na qual a diversidade, seja ela qual for, seja respeitada e valorizada.

Este novo olhar sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o que se convencionou chamar de princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

No ano de 2008 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades. A Educação Especial se torna assim, uma modalidade de atendimento que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política de Educação Especial de 2008 enseja novas práticas de ensino, com

vistas a atender às especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conceitua a educação especial como sendo:

[...]uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11).

Em nosso entendimento, como o termo *educação inclusiva* implica em algo que já está estabelecido e institucionalizado, preferimos falar em *inclusão em educação*, uma vez que consideramos que se trata de um processo dinâmico e inacabado (KELMAN; RODRIGUES, 2020). Portanto, a educação especial deveria acontecer em todas as etapas de escolarização do sujeito que dela necessita. É direito do estudante receber o AEE que deve ocorrer, preferencialmente, de forma integrada e transversal ao sistema regular de ensino e não separadamente:

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Nesse sentido, a busca por novas estratégias de ensino que visem à inserção dos estudantes com NEE nas escolas regulares colabora com o desenvolvimento de uma perspectiva de “educação para todos”. De acordo com esta perspectiva, a diversidade passa a ser vista não mais como um “problema” para o ensino regular, mas como condição para o seu exercício. O Brasil conta com legislação própria sobre educação especial e seu atendimento nas escolas, explicando como e onde ele deve ser realizado, das quais faremos um breve percurso histórico a fim de examiná-las.

2.1 Evolução nos marcos legais do atendimento educacional especializado no Brasil

Iniciar um diálogo sobre o processo de inclusão é revisitar marcos históricos que se referem às políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, a partir da década de 1980. Mas a história da educação

especial no Brasil nos mostra que, como já referido anteriormente, durante décadas o atendimento às pessoas com deficiência baseava-se em um modelo clínico-terapêutico em instituições especializadas e, posteriormente, em escolas e classes especiais.

Após um longo período de exclusão e abandono, no Brasil, as atenções a este tema ganharam um corpo no século XIX, à época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, em 1854 e três anos depois, em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro. O perfil, contudo, ainda era muito mais voltado às deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as limitações físicas e, principalmente, as intelectuais. Apesar do caráter segregado desses atendimentos, a educação especial brasileira evoluiu para um atendimento em instituições de natureza privada e de caráter assistencial, que acabaram por assumir um “caráter supletivo do estado na prestação de serviço educacional, e uma forte influência da definição das políticas públicas” (FERREIRA; NUNES, 1997, p. 18).

As instituições especializadas, nesse contexto, possibilitaram não apenas a constituição das primeiras formas de atendimento para as pessoas do público-alvo da educação especial, mas também a aproximação e organização de pessoas com a mesma finalidade e a busca de seus direitos. A partir do século XX inicia-se a articulação de uma política de Educação Especial, surgindo nessa época instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1926, especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954. No ano de 1945 foi criado em Minas Gerais o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência era fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, que apontava o direito dos “*excepcionais*” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Com a Lei 5692/71, que altera a antiga LDB, a nomenclatura “*excepcionais*” é substituída,

passando a ser definido o “*tratamento especial*” para os alunos que, segundo o artigo 9:

[...] que apresentem **deficiências físicas ou mentais**, os que se encontrem em **atraso considerável quanto à idade regular de matrícula** e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9, grifo nossos).

Esta lei não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. As crianças que tinham uma defasagem de idade-série também eram consideradas dentro do âmbito do tratamento especial, tendo em conta a sua excepcionalidade.

O Atendimento ao Aluno Excepcional – AAE passou a existir dentro das escolas, sob a forma de classes que atendiam, além dos alunos com deficiências os alunos com dificuldades na aprendizagem, com defasagem idade-série, sendo considerados para o sistema educativo como excepcionais em todos estes casos. Mas este atendimento referia-se, na maioria das vezes, às áreas de saúde e assistência. Segundo Kassar (2011), a referência a esse atendimento educacional é encontrada em um documento oficial de 1978, a Portaria Interministerial nº 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência social (MPAS). Tinha por objetivo o planejamento e a implementação de programas de atendimento a “excepcionais” apoiados pelos dois ministérios para “ampliar” oportunidades de atendimento especializado, de natureza *médico-psicossocial e educacional* para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º).

Este documento estabelecia uma meta mínima a ser atingida pelos alunos em uma perspectiva de reabilitação clínica e de um comportamento aceitável socialmente.

Parágrafo único – Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, cap. I, art. 2º).

Mesmo fazendo uma referência à educação, a forma do atendimento não considerava os conhecimentos construídos historicamente, deixando a educação especial relegada aos aspectos de vida autônoma, comportamentos

e atitudes consideradas essenciais à vida em sociedade da época (DELEVATI, 2012).

A Portaria nº 186/78 possibilitava a compreensão do atendimento vinculado à perspectiva clínica e/ou educacional, dependendo do diagnóstico do aluno. Ou seja, o diagnóstico era acompanhado de um prognóstico que qualificava o aluno para receber ou não o atendimento educacional.

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento educacional especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação **terapêutica e/ou educacional** (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º, grifo nossos).

A Nota Técnica nº04/2014/ MEC/ SECADI / DPEE, que orienta sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar, afirma que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno do público alvo da educação especial, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Afirma mais adiante que a exigência do diagnóstico clínico destes estudantes, para declaração no Censo Escolar, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, se configurando em discriminação e cerceamento de direito.

A expressão *Atendimento Educacional Especializado* (AEE), poderia se referir, neste contexto histórico, à prestação dos serviços de reabilitação quanto à educação. Para fins desta portaria, o caráter da educação ainda era substitutivo em relação ao *sistema geral*.

No ano de 1986, no âmbito governamental, é criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE), que publica um documento definindo a educação especial fazendo referência ao atendimento educacional especializado (MAZZOTTA,2001; JANNUZZI,2006):

[...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de **atendimento educacional especializado** o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com as necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, art. 1º, grifos nossos).

O processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) com o atendimento educacional especializado veio ganhando visibilidade nos diversos espaços da sociedade, ao longo de décadas. Tal conquista está garantida nos dispositivos legais que, a partir da década de 1980, vieram implementar a inclusão. Kassir (2011) salienta que na década de 80, o atendimento especializado se constituía de várias formas: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa.

No ano de 1988 a Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã, apresentou como marca o princípio de igualdade de direitos e avançou em defesa da inclusão ao afirmar que a educação é direito de todos, através de um ensino fundamental obrigatório e gratuito. Estabeleceu em seu artigo 206 a “igualdade das condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Para Mantoan (2004, p. 41), nossa Constituição é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado, a Carta Magna de 1988 destacou o AEE, em seu artigo 208, inciso III, instituindo que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2012a). O público-alvo da educação especial é representado pelo termo “portadores de deficiência”, nomenclatura usual da época. Do mesmo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996- n.º 9394, no título III – Do direito à educação e do dever de educar, está estabelecido no item III que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, deverá ser preferencialmente na rede regular de ensino. A palavra “preferencialmente” se refere ao atendimento educacional especializado, embora também possa querer dizer que pode não ser inserido na rede regular de ensino. Contudo, o entendimento sobre a natureza desse direito em tal período possibilitava a interpretação de que para alguns, a educação poderia ocorrer em espaços substitutivos, como nos centros de atendimento especializado sem fins lucrativos. Concordo com Ribeiro (2003)

quando afirma que o uso do termo *preferencialmente*, nos textos legais, tem causado tumulto, já que este termo abre espaços para a interpretação errônea da ideia central (educação para todos), direcionando à exclusão. De tal forma, cabe salientar que o ideal seria que o AEE acontecesse preferencialmente na Sala de Recursos da escola em que o aluno estuda, porém se sabe que diversos fatores contribuem para que isso nem sempre aconteça, haja vista que a lei vigente abre o leque de possibilidade para outros espaços.

A Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no que se refere à educação, merece destaque, pois declara no seu artigo 53 que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012). Não distante do que ressalta a Constituição de 1988, no texto há ênfase no pleno desenvolvimento do educando, garantindo o direito ao indivíduo de ser estimulado em toda sua potencialidade, independente de suas limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou motoras, e, também ao Atendimento Educacional Especializado, em seu artigo 54, inciso III, ao declarar que “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente” – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2012b). Para Elias & Carvalho (2009), o ECA reitera a Constituição de 88, reafirmando que assegurar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência é um dever do Estado. Desta maneira, fica claro, que segundo a legislação vigente, os indivíduos com deficiência, e entre eles os surdos, devem ter assegurados o ingresso e permanência na rede regular de ensino, garantindo-lhes condições de acesso aos saberes valorizados socialmente.

A influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira já acontecia há algum tempo, mas nessa mesma década de 1990 essas ações se intensificaram para a formulação das Políticas Públicas da Educação inclusiva. Nesse período, segundo Kassir & Rebelo (2013, p.28), ocorreu a influência das concepções difundidas pelos organismos multilaterais no corpo da formulação das políticas educacionais brasileiras, principalmente após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Educação para

Necessidades Especiais (1994). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, em 1990, propôs a criação de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção. De acordo com este documento

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências 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 [...] (USP, 1990, p. 4).

Para Pletsch e Glat (2011), a Declaração de Salamanca é um marco da educação inclusiva, pois coloca em xeque a concepção tradicional de escola e atribui para a educação especial funções prioritárias de suporte pedagógico especializado para o ensino comum, junto a alunos especiais. Sendo assim, esta passa a ter caráter transversal a todos os níveis de ensino. A partir da década de 1990, inclusive pela posição defendida pela Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, crescem os discursos com relação à inclusão como novo paradigma educacional. Entende-se, de tal modo, que o poder público deve assumir a responsabilidade pela escolarização dos educandos surdos, respeitando e fornecendo subsídios profissionais e materiais às suas necessidades específicas, garantindo-lhes o direito de serem incluídos nas escolas regulares com reconhecimento e respeito à sua língua e cultura.

Já desde 1994, a Política Nacional de Educação Especial, orienta o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais” (p.19). Partindo desta concepção, entende-se que as diferenças não são consideradas no processo educacional, pois a educação deixaria de ser para todos e passaria a ser apenas para aqueles que conseguem se adaptar às condições escolares. Dessa forma, a partir do processo de Integração, o aluno teria que se adaptar à escola, e não a escola estar preparada para recebê-lo.

Para Pletsch (2010), esta filosofia da integração pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino comum. Desta forma, os alunos com deficiência deveriam demonstrar condições para acompanhar os colegas não deficientes. Nessa proposta a não aprendizagem do aluno era vista como

uma responsabilidade individual focada na deficiência do aluno e não no processo educacional e no contexto em que estava inserido, com apoio de um sistema de suportes com práticas alternativas de intervenção que facilitassem seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em dezembro do ano de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que modifica um pouco essa condição de integração instrucional implicada na Política Nacional de Educação Especial, bem como avança significativamente em relação à LDB anterior (1961) no que se refere ao atendimento à diversidade, conforme pontuam Kassir, Arruda & Benatti (2007, p. 23).

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Essa Lei apresenta avanços, no que se refere à Educação Especial, pois contém um capítulo específico para esta área e define em seu artigo 58,

A educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Um dos avanços também identificados neste documento está representado nas modificações nos sistemas de ensino entendidas como necessárias para o atendimento desses alunos, como: assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados e altas habilidades (SD/AH) para conclusão do programa escolar, além de outras providências (Art. 59). Porém, a aceleração do processo de escolarização para SD/AH caiu por terra, privilegiando-se o enriquecimento curricular horizontal.

Assim, a LDBEN de 1996 define, como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve as formas de atendimento substitutivo em classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas.

O Atendimento Educacional Especializado também é apresentado como dever do Estado, no Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”: Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996)

Desde então, inúmeras outras diretrizes e leis foram elaboradas para garantir os direitos sociais e educacionais dessas pessoas que, em sua maioria, continuavam ainda matriculadas em contextos educacionais segregados - como a classe especial e/ou a escola especial. A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta um posicionamento mais claro e incisivo quanto a inclusão, estabelecendo que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, deve acontecer em turmas comuns de escolas regulares, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica e que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, com organização amparada pelas diretrizes curriculares para a educação básica. Cabe uma reflexão do que a legislação traz enquanto proposta no que se refere às necessidades linguísticas dos alunos surdos. De acordo com Goldfeld (2002) e Quadros (2008), os educandos surdos apresentam uma necessidade de convivência com outros usuários de língua de sinais para aquisição e manutenção de sua língua natural.

O Plano Nacional de Educação/PNE/2001 determina, em seu Art. 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com ‘necessidades educacionais especiais’, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001). Esta concepção, ainda presente, possibilita o caráter substitutivo da educação especial, embora a reconheça como uma modalidade da educação escolar.

Art 3º 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 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Há destaque também para o Atendimento Educacional Especializado em seu Art. 8º, enfatizando que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares devem frequentar as classes comuns, devendo a escola prover “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 8º).

O documento acima enfatiza o apoio complementar e suplementar ao atendimento às pessoas chamadas à época “com necessidades educacionais especiais”. Nesse contexto, cabe destacar que apoio complementar e suplementar é bem definido como cumpre ocorrer, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

No ano seguinte à publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei 10.436, conhecida como a Lei de Libras. Esta lei é um grande marco para a Educação de Surdos no Brasil, pois através dela a Libras (Língua brasileira de sinais) é reconhecida como meio Legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, e também a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante no currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

A história da formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) passou a ser construída mais solidamente com o reconhecimento da Língua de sinais como língua de fato e em 2005, com o decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436/2002. Dentre outras providências, o referido decreto dispõe sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras (BRASIL, 2002). No que tange ao atendimento educacional especializado, o Art. 14º estabelece que as instituições federais de ensino devem:

(...) garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e,

também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; (BRASIL, 2002).

Esses documentos são importantes dispositivos para a comunidade surda brasileira, por viabilizar a formação dos profissionais que atenderão os alunos surdos nos espaços educacionais, bem como garantir o reconhecimento de sua língua e acessibilidade nos demais espaços públicos. Para Felipe (2006):

O Plano Nacional de Educação Brasileira já prevê, para os próximos dez anos, a inclusão de LIBRAS nos currículos de ensino básico para surdos e o decreto que regulamentou a lei de LIBRAS garante a inclusão da disciplina LIBRAS, como disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia e pedagogia. Urge, portanto, capacitar pessoal e produzir materiais didáticos que atendam a essa nova demanda de ensino (FELIPE, 2006, p.45)

Dessa forma, o direito dos alunos surdos passa a ser afirmado, reconhecendo a necessidade e urgência de tomada de providências no sentido de capacitação e produção de materiais que visem atender a essa demanda, cabendo ao poder público tal responsabilidade.

A partir desse momento, vários documentos são elaborados e distribuídos nos cursos de formação, nos diferentes municípios pelo governo federal, com destaque para um denominado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado”, publicado em 2006, conceituando a sala de recursos multifuncional, o atendimento educacional especializado e o público-alvo que receberia este serviço. Cabe destacar a definição abordada neste documento sobre Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificado currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (ALVES et al., 2006, p.15).

2.1.1 Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado no Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centralizando um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006).

A qualificação multifuncional do espaço físico é explicitada no trecho que segue:

[...] se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. [...] Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (MEC, 2006, p.14).

No ano de 2007, o Governo Federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – “PDE: razões, princípios e programa”, sob o Decreto 6.094/2007, reafirmado pela Agenda Social, que traz inovações em relação ao atendimento às pessoas com necessidades especiais, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007b). Neste documento ainda há a ênfase na busca de superar a dicotomia entre ensino regular e Educação Especial na valorização da sua transversalidade. Para Araújo (2016), essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial, contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e

na continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007b, p.9)

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com os objetivos de destinar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação; garantir o acesso aos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas públicas regulares entre outros.

Este movimento antecedeu a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e foi intensificado após sua publicação, em 2008. O intuito de buscar um sistema educacional inclusivo a alunos com deficiência, passou a ser uma meta governamental que pode ser observada na ampliação dos programas relacionados à educação especial, como é o caso do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como o elevado número de documentos legais orientadores disseminados no país neste período.

Em 2008 o Ministério da Educação (MEC) convidou especialistas das diferentes áreas da Educação Especial para construir uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), política responsável pela regulamentação do AEE no ensino regular. Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, esta política define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Conforme o mesmo documento, excluem-se desse grupo os que possuem Transtornos Funcionais Específicos, tais como dislexias, transtornos de déficit de atenção com e sem hiperatividade; portanto, cabe à “[...] educação especial atuar de forma articulada com o ensino

comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2007c).

O texto elaborado pelo grupo de trabalho instituído pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, representa a política de educação especial que passa a vigorar no país, tendo por objetivo a promoção do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

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

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes PAEE, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição do Decreto nº 7611/2011, que revogou o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Este decreto traz ainda como objetivos do atendimento educacional especializado em seu Art. 3º:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Dessa forma, o decreto continua afirmando o AEE como principal estratégia para o atendimento às necessidades especiais dos alunos nas

escolas, dando as condições para que ele aconteça. Um ponto que tem levantado polêmica do Decreto nº 7.611/2011 é referente ao seu artigo 14º, que estabelece sobre:

[...] a distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, [ao afirmar em seu § 1º que] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em **classes especiais de escolas regulares**, e em **escolas especiais** ou **especializadas**. (BRASIL, 2011, grifos nossos)

Ao orientar sobre a dupla matrícula, uma no ensino regular e outra no Atendimento Educacional Especializado, este documento também reforça a manutenção das classes especiais em escolas regulares, ponto tão debatido pela política e outros documentos que defendem a inclusão. Esta afirmativa é reforçada por Prado (2015, p. 123), ao afirmar, que se por um lado o artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, por outro lado, no parágrafo 1º, do artigo 14, está previsto que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular, quanto nas escolas especiais ou especializadas.

Dessa maneira, a educação inclusiva e bilíngue, em que alunos surdos e ouvintes possam estudar juntos, proposta no Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º no parágrafo 2º ao tratar sobre o apoio técnico e financeiro que a União prestará contemplando a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, prevê, segundo Meireles (2014) o atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005). Este decreto estabelece o direito de alunos surdos de terem professores bilíngues em sala de aula, com conhecimento acerca de sua singularidade linguística, professores ou instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa; assim como, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; além de adaptações de avaliações, materiais pedagógicos e metodologias.

Considera-se então que o Atendimento Educacional Especializado deveria ampliar a responsabilidade das escolas regulares no que diz respeito

aos alunos surdos, assim como pontua Meireles (2014), se remetendo diretamente às condições de

(...) aquisição e manutenção da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, além de acessibilidade e comunicação por meio da língua de sinais, utilização de materiais e metodologias pedagógicas visuais, presença de profissionais capacitados, entre outros recursos, de maneira complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular(p.96).

No ano de 2014, a lei nº 13.005, aprova o Plano Nacional de Educação, que propõe importantes avanços no que se refere à Meta 4 (Educação Especial), trazendo como objetivos a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 a 17 anos de idade, público alvo da educação especial, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para que ocorra o acolhimento das diferenças nas escolas regulares, é necessário que o PNE se torne uma política de Estado em detrimento dos interesses das políticas de governo. Sendo assim, é necessário um financiamento para que essas estratégias sejam cumpridas. Esse termo pode conduzir ao entendimento que o AEE pode ocorrer no contraturno na escola regular e, caso este não seja possível, seria realizado apenas em uma instituição especializada. Desta forma, se manteria um modelo segregacionista, que até então já havia sido superado historicamente, mesmo com os avanços da atual legislação, como se pode observar no documento do MEC Nota Técnica nº 55/2013, que estabelece que:

Os centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, que representam alternativas para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013).

É compreendido que o AEE tem peculiaridades próprias e demandas específicas de um atendimento diferenciado. Este, em sua fundamentação (Leis, Decretos, Resoluções e Notas Técnicas), direciona as ações do AEE em relação ao aluno público alvo da Educação Especial. Entretanto, tais ações não dependem só dos dispositivos legais para acontecer, demandam também ações desencadeadas nas relações intersetoriais entre as diversas instâncias envolvidas nesse processo (escola, espaço do AEE, secretaria e outros).

No século XXI somam-se esforços diante da Inclusão no Brasil aderindo-se continuamente a um movimento mundial de educação para todos (CARVALHO, 2017). Neste sentido, além dos já citados documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto de Lei nº 7.611, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), é instituída em 2015 a Lei nº 13.146, que instaura a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI (2015), e que, em conjunto com os documentos legais mencionados até aqui, sustentam-se na defesa da garantia de um sistema educacional Inclusivo com participação, aprendizagem e continuidade dos níveis mais elevados do ensino, sem discriminação e em igualdade de oportunidades educacionais.

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Em seu artigo 27, ao tratar sobre o direito à educação, a LBI reafirma o direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”(BRASIL, 2015, Título II, Capítulo IV).

A LBI se refere especificamente à educação de surdos, quando em seu capítulo IV, título II, no artigo 28, ao instituir sobre as incumbências do poder Público, define que o mesmo deverá assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

Na LBI, a especificidade para os surdos é amparada pela obrigatoriedade do poder público em garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, podendo ser ofertadas tanto em classes bilíngues como em escolas inclusivas. Conforme identificado por Prado (2015), esta redação da lei nos permite a possibilidade de a educação bilíngue para surdos ocorrer

em escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas. No próximo capítulo vamos entender sobre as peculiaridades dos sujeitos surdos, como se deu a educação deste público ao longo de décadas? Qual a proposta a partir das legislações estudadas até aqui para os caminhos futuros?

3. PENSANDO A SURDEZ

"O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza."
Boaventura de Souza Santos

Dentre a população PAEE, algumas discussões têm sido levantadas quanto ao que se intitula deficiência auditiva. Qual é o termo correto para se referir a este grupo: surdos ou pessoas com deficiência auditiva?

Dois grandes modelos podem ser facilmente reconhecidos, pois a literatura da área se dedicou amplamente, nos últimos anos, a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica, para a qual a noção de deficiência é central e a concepção socioantropológica de surdez, baseada na noção de diferença (BISOL & SPERB, 2010).

Nesse sentido, a definição de deficiência auditiva/surdez varia de acordo com a sua concepção e a visão do autor sobre o tema. Para Sales et al (2010),

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva (p. 23).

Já Campos (2014, p.48) define o surdo como:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Na visão de Lopes (2011, p.7), a "surdez é uma grande invenção". E de acordo com a autora, não nos referimos à surdez enquanto "materialidade inscrita em um corpo, mas a surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve" (Ibid). Sendo assim, a surdez é inventada culturalmente, através de narrativas diversas e interpretações produzindo sentidos a respeito dela nos diferentes campos discursivos (que se relacionam entre si), sejam eles: religiosos, clínicos, linguísticos, educacionais, entre outros.

No âmbito clínico, por exemplo, a surdez é compreendida como uma deficiência; deve ser tratada com terapias de fala, estimulação auditiva,

aparelhos auditivos, implantes cocleares³ almejando tornar “normal” (ouvir e falar a língua oral) a pessoa surda. Então, os surdos, como tantos outros grupos humanos minoritários, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade” (SKLIAR,1998a, p.45). Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit por meio de treinos sistemáticos. Neste caso, a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.

É indispensável marcar aqui uma compreensão acerca do termo “ouvinte”. A palavra “Ouvinte” se refere a todas as pessoas que não compartilham de experiências visuais como as pessoas surdas. Para Quadros (2003), é um termo utilizado pelos próprios surdos para identificar pessoas não surdas, é uma dicotomia criada por eles intimamente relacionada com a demarcação da diferença identitária.

Ainda na perspectiva clínico-terapêutica existe uma indução à relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez. Para Skliar (2001), há suposição de que os surdos formam um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Este erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo do déficit auditivo, sem considerar as variáveis da dimensão social, tais como: o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança. Para Altshuler (1977):

As tarefas que a criança surda deve superar no começo não diferem substancialmente das que enfrentam as outras crianças e, se bem que a surdez afeta as experiências da vida, não limita sua inteligência nem sua capacidade de resposta emocional, e de desenvolvimento e maturação normais. (p. 51)

³O implante consiste em uma cirurgia em que eletrodos são implantados na cóclea com a intenção de estimular o nervo auditivo por meio de impulsos elétricos (COSTA, KELMAN & GÓES, 2015).

De acordo com Góes (1999), a surdez é utilizada para comprovar a tese de que o pensamento não se desenvolve sem linguagem, linguagem essa que é compreendida basicamente como linguagem oral. Porém, por um outro viés, a retomada da teoria de Vygotsky a partir da década de 1980 também permitiu que novas interpretações fossem feitas para as discussões sobre cognição e linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como instância de significação. O que importa é o uso efetivo de signos, independente do meio material utilizado. Partindo deste princípio, “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1999, p. 37).

Aos poucos, outros pressupostos deram lugar a olhares que não tomam a deficiência como ponto de partida. Na década de 1970, ganhou força o modelo cultural de surdez, também conhecido em nosso meio como modelo socioantropológico. Segundo Bauman (2008), o modelo cultural surgiu na esteira das lutas por direitos civis na década de 1960, conduzidas por mulheres, afro-americanos, povos indígenas, gays e lésbicas, e pessoas com deficiências. O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas. Perlin (2004) explica a chamada “virada cultural”:

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas. (p. 78)

Ao considerar a surdez como uma diferença, Almeida (2000) sustenta que não existe uma patologia e nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais. Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive por meio de uma língua que permita ao surdo expressar-se. Nessa visão, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas (WRIGLEY, 1996 *apud* SÁ, 2002).

Ainda para Wrigley, a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo, deixando de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais os surdos se desenvolvem. Os surdos não seriam diferentes unicamente porque não ouvem, mas porque desenvolveriam potencialidades psicoculturais diferentes daquelas dos ouvintes. “A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser” (WRIGLEY, 1996 *apud* Sá, 2002, p. 49).

Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008. p. 284).

Os dois modelos discutidos até agora geraram, não apenas, teorias e pesquisas, mas serviram de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de educação dos surdos, e para o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo. São dois modelos tradicionais, porém que não podem ser tomados como absolutos. Não obedecem a uma ordem cronológica na qual um substitui o outro, não são tão fechados a ponto de não permitirem uma riqueza de perspectivas e um debate produtivo mesmo dentro de seus próprios domínios, e não encerram totalmente a questão da surdez.

Conforme o exposto, seja a surdez vista como deficiência, a partir de um olhar “clínico-terapêutico”; ou como uma diferença – representada pelo modelo “socioantropológico”, essas diferentes formas de representar a surdez deixaram – e ainda deixam – marcas na educação e na vida dos surdos.

3.1 Educação de surdos: uma trajetória que leva ao bilinguismo

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. No princípio da história da educação de surdos, eles eram considerados intelectualmente “inferiores”, como pessoas incapazes e impotentes. Essa visão deturpada e limitada era fruto do preconceito e da falta de conhecimento.

Neste sentido, por muitos anos o sujeito surdo esteve associado à deficiência mental. O despreparo dos profissionais ao atendimento aos surdos e a visão apenas clínica discriminou e marginalizou os surdos como sujeitos totalmente incapazes. No entanto, os surdos organizam-se e integram-se como sujeitos reais com potenciais pertencentes a uma comunidade linguística onde a falta de audição não desempenha nenhum papel significativo (SKLIAR, 1998, p. 23).

Em um mundo de constantes mudanças era fundamental a oralização, e a falta da audição levou a uma ideia equivocada sobre os surdos. Pensar que uma pessoa surda era sem alma e irracional era apenas um dos argumentos utilizados para justificar a exclusão e perseguição dos surdos (PERLIN & STROBEL, 2006).

Com o passar do tempo, foi se observando que os sujeitos surdos tinham a capacidade de aprender e com isto surgiram pesquisas e experimentos das diferentes metodologias e formas adaptadas de ensino. No início do Século XVI se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos, a partir de relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica (LACERDA, 1998).

Nesse sentido, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

Mesmo com as mudanças ideológicas que ocorreram no século XVI, em que se passou a aceitar a ideia de que surdos pudessem aprender através de métodos próprios, os avanços foram lentos e vagarosos, pois ainda assim os estudos feitos não eram amplamente divulgados. Cada pedagogo trabalhava autonomamente e não era comum a troca de experiências. Muitos dos trabalhos que foram desenvolvidos nessa época se perderam (OLIVEIRA, 2015).

O principal objetivo da educação de surdos neste período era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para isso, buscava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, porém a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de alcançar tais objetivos (LACERDA, 1998).

As famílias nobres, que dispunham de recursos, pagavam aos “professores/preceptores” para que os filhos surdos pudessem ter as mesmas condições que pessoas ouvintes, através de procedimentos que privilegiavam a

escrita, a leitura e habilidades como leitura labial e gestual, desta forma, os surdos não ficariam privados também dos direitos legais que eram subtraídos daqueles que não falavam.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais¹ eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras (LACERDA, 1998).

Várias teorias foram criadas sobre o processo de ensino de surdos, ainda considerados como mudos nesta época - até que na segunda metade do Século XVIII, o Abade francês Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola para surdos, em Paris, com predominância do método gestual. Segundo Strobel (2008), L'Épée criou uma metodologia de ensino aos surdos com as combinações de sinais utilizados pelos surdos parisienses e a gramática da língua francesa, método esse denominado de "sinais metódicos". A primeira escola pública para surdos fundada em Paris, intitulada "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris" também foi criada pelo Abade L'Épée (STROBEL, 2008).

É exatamente a partir desse momento que começa a surgir a diferenciação entre o gestualismo de L'Épée e o oralismo. Havia alguns nomeados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha. Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o "método alemão". Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. O ensinamento através da língua de sinais significava ir em contrário ao avanço dos alunos (MOORES, 1978). Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores.

¹ Alfabetos digitais também são conhecidos como alfabeto manual ou datilológico. Este compõe, por sua vez, a parte morfológica da estrutura da língua de sinais (CARVALHO E SOUZA, 2007)

Neste período, no século XVIII passam a coexistir estes dois métodos de ensino para surdos: o método francês de L'Épée e o método alemão, de Samuel Heinicke que, para Capovilla (2000), traz em sua raiz o ufanismo e a formação da própria identidade nacional alemã. A partir da segunda metade do século XIX as ideias do oralismo alemão continuavam a ser amplamente disseminadas. O debate entre “manualistas”, oralistas e combinistas (defensores da combinação dos métodos) se intensificou neste período. Este embate se polarizou ainda mais no ano de 1880, que para Strobel (2008) representou uma “marca” de toda a história dos surdos, com o Congresso em Milão, na Itália.

O congresso de Milão, como ficou conhecido, aconteceu no dia 11 de setembro de 1880 e contou com a presença de participantes majoritariamente ouvintes. Para Lane (1984) e Lang (2003), os poucos professores surdos que lá estavam foram impedidos de votar. E dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (STROBEL, 2009). O desfecho do congresso de Milão foi a proibição do uso da língua de sinais e a definição do oralismo como método oficial de alfabetização e comunicação dos surdos no mundo, conforme o trecho abaixo extraído dos documentos do Congresso e citados por Lane (1984)

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruíria a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que “todos sabem que as crianças são preguiçosas”, e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a língua de sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

Desse jeito o método oralista passou a ser instituído, e considerado o mais adequado para as crianças surdos naquele momento.

3.1.1 Método Oralista

O oralismo, então considerado o melhor método pela maioria dos congressistas em Milão, é uma concepção de educação que inventa a surdez como “falta” de audição e da oralidade, marcando a incompletude dos sujeitos surdos e tratando-os como alguém que precisa de estímulos e condicionamentos que os possibilitem ouvir e falar. Nesse sentido, as propostas oralistas foram responsáveis por reconsiderações na forma e metodologia das várias instituições da época, fazendo de grande parte das escolas para surdos espaços de reabilitação, de ortopedia da fala, de normalização de indivíduos ‘anormais’ (EIJI, 2016, p. 1).

O objetivo dessa perspectiva é promover um “nivelamento” entre o surdo e o ouvinte por meio do uso da mesma forma de comunicação. Isso gerou uma série de pesquisas e experiências que submetiam o surdo a uma maçante rotina com intuito de fazê-lo falar e se comportar como um ouvinte, pautando suas práticas na “recuperação” da pessoa surda por meio da leitura labial, treinamento da fala, estimulação auditiva, entre outros recursos, a fim de que estes estudantes fossem aceitos pelos outros “normais” na sociedade ao se tornarem “ouvintes” e com a língua oral desenvolvida. Os surdos se viam obrigados a moldarem sua cultura para atenderem a necessidades alheias e se adequarem a um padrão instituído e imposto de conduta.

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de surdos como este, que provocou uma turbulência séria na educação, que atrasou por mais de cem anos, deixando os sujeitos surdos subjogados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’ (STROBEL; PERLIN, 2008, p. 6). A evasão escolar dos surdos foi imensa, prejudicando seu nível educacional.

Na década de 1960, existia uma enorme insatisfação com os resultados do oralismo (SACKS, 1989; LANE, 1984; SOUZA, 1995), tendo em vista sua grande parcela de contribuição para o fracasso da educação dos surdos na proposta de igualá-los aos ouvintes, uma vez que,

[...] pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução - plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral (SACKS, 2010 p. 35).

Além do avanço teórico, várias pesquisas empíricas identificavam o insucesso do oralismo, que acabava por não proporcionar o desenvolvimento esperado tal como a fala, a leitura orofacial, o desenvolvimento de linguagem e as habilidades de leitura. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia,

cheia de problemas. Os sujeitos surdos, muitas vezes, eram apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Muitos estudos apontaram para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabaram revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (JOHNSON *et al.* 1991; FERNANDES, 1989). De acordo com Lacerda (1998), apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, iniciados por William Stokoe (1978), ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), através de um ponto de vista linguístico, propondo em sua análise que, a partir da

[...] combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras); com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais) (LACERDA, 1998, p. 8).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total (também chamada de Bimodalismo ou Português Sinalizado).

3.1.2 Comunicação Total

Com o surgimento da comunicação total, a grande mudança pedagógica foi a entrada dos sinais em sala de aula. Esta concepção defende o uso de recursos espaço-viso-manuais como suportes facilitadores da comunicação, utilizando simultaneamente a língua oral, a língua de sinais, a mímica, a expressão corporal e facial, a leitura labial, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a escrita, a datilologia⁴, entre tantas outras formas que supõem o desenvolvimento global dos estudantes surdos por oferecer-lhes acesso a

⁴Recurso linguístico pautado na soletração manual (alfabeto manual). O seu uso adequado dá-se quando uma determinada palavra não possui sinal ou também para a escrita de nomes próprios.

diferentes formas de aprender. Para Lima (2015), a língua de sinais e os diferentes recursos visuais são apenas apoios que ‘facilitam’ a comunicação, o ensino e a aprendizagem, ficando subentendido que “a língua de sinais ainda não apresenta *status* de língua, precisando, assim, da Língua portuguesa como referência” (p.48).

A comunicação total se tornou a filosofia educacional de excelência a ser adotada na educação para surdos. Para Hansen (1990), com esta filosofia e a consequente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto, desde a adoção do oralismo estrito.

Para Ciccone (1990), os profissionais que defendiam a comunicação total concebiam o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não era visto como alguém que tinha uma patologia que precisava ser eliminada, mas sim como uma pessoa. A surdez era uma marca do indivíduo e que repercutia nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

O objetivo central desta filosofia é a comunicação, não importando as maneiras, os recursos e os suportes utilizados. Para tanto, Botelho (2010) salienta que os seus maiores problemas não residem na expressão comunicacional e sim na sua recepção. Enquanto o ouvinte se expressa através dos diferentes artefatos gestuais, vocais e com a língua de sinais, ele está produzindo sentido, pois a língua de base é a Língua Portuguesa. Porém, na recepção, o sentido não é o mesmo para o surdo, ou nem faz sentido, tendo em vista que não há uma língua comum compartilhada. Desta forma, há o reconhecimento das línguas de sinais como direito da criança surda, mas ainda há o uso do “português sinalizado”, que emprega sinais.

Com o decorrer de sua disseminação, porém, a Comunicação Total se mostrou insuficiente já “que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós” (CAPOVILLA, 2000, p. 109). Para Capovilla (1997), muitos pesquisadores identificaram que os surdos ensinados por métodos “combinistas” (Comunicação Total e Bimodalismo) continuavam com limitações de leitura e escrita, sem ter acesso nem a uma ou outra língua na sua versão completa. Para tanto, a questão central era que a concepção de

surdez que guiava estes modelos estava centrada tanto no modelo clínico e correlacional quanto na perspectiva do uso da língua oral.

Kelman (2005) traz ainda o conceito da comunicação multimodal, como uma alternativa para facilitar o processo de aprendizagem do aluno surdo. Esta “representa um conjunto de métodos que associa sinais e recursos comunicativos diversos, como desenhos, movimentos, gestos, imagens, entre outros” com o objetivo de facilitar a construção de significados (p.5). Nesta filosofia, existe ainda uma negociação na compreensão dos significados ao longo de todo o processo de aprendizagem. É neste ponto que a comunicação multimodal se diferencia da comunicação total (KELMAN, 2005). Para Moura e Gesueli (2006, p. 120), “o letramento na surdez é considerado multimodal”, possuindo interfaces com a modalidade oral, audiovisual, gestual e tátil, sendo necessário que os alunos se tornem cada vez mais capazes de circular e interagir nos diferentes contextos, condições de comunicação e uso de recursos digitais e multimodais, ultrapassando as fronteiras do impresso. Assim como corrobora Santos (2008),

Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (p. 77).

Para o aluno surdo, torna-se necessária a apropriação da leitura e da escrita percebendo, através dessa leitura, os vários elementos em que ela se estrutura. Alunos usuários da LS ou não, ao aprender uma língua, compreendem a sua estruturação de acordo com os componentes nela existentes: cores, imagens, espaços, sinais e expressões, pistas visuais para o entendimento de duas línguas distintas.

O deslocamento da perspectiva clínica para a perspectiva cultural e linguística trouxe uma nova aposta para a educação de surdos. Com a disseminação das pesquisas e o aprofundamento da compreensão da complexidade linguística da língua de sinais, não tardou a surgir a expectativa de que a própria língua de sinais natural da comunidade surda, e não mais a língua oral sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo-social da criança surda, chegando-se a conclusão

que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do bilinguismo

3.1.3 Bilinguismo e educação bilíngue

Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso-gestual. Estudos como o de Bouvet (1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social, muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

Quadros (1997) concorda com esta afirmação ao definir bilinguismo como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, considerando os surdos como diferentes, com culturas e línguas próprias. Essa proposta tem sido considerada mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Quando a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar, ela desenvolve sua capacidade e sua competência linguística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo, além de dominar com mais facilidade os conceitos acadêmicos. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas “línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos” (LACERDA, 2008, p. 79).

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas: a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A partir dos conhecimentos linguísticos assimilados na primeira língua, torna-se

mais fácil o aprendizado da segunda língua, que seria a oficial de um país. Fazem parte da educação bilíngue: currículos adaptados, didáticas com recursos visuais, ensino da Língua de sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e valorização da cultura surda e da sua história.

A educação de surdos toma novos rumos e a luta do povo surdo em defesa de uma educação bilíngue que contemple a língua de sinais, através da Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005. Dessa forma, para Skliar (1998), é necessário pensar a surdez como minoria linguística, considerando os sujeitos surdos como destinatários de políticas educacionais que levem em conta muito mais a perspectiva linguística do que a surdez entendida como falta biológica. Apesar desse avanço, muitos métodos de ensino ainda se baseiam no processo de aprendizagem das crianças ouvintes, o que torna o bilinguismo “não puro” em sua proposta (NAVEGANTES; KELMAN & IVENICKI, 2016).

3.1.4 Educação de surdos numa perspectiva multicultural

Para Lopes (2007), devemos olhar a surdez de outro lugar, que não seja o da deficiência, mas sim como uma diferença cultural, sem negar a falta de audição do corpo surdo. Para isso, desloca-se o olhar para o que os próprios surdos dizem de si, engajados na luta por seus direitos, querendo ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez, dotados de uma cultura e identidade, que vai além de apenas uma perda sensorial. Nesse sentido, é necessário compreender que a surdez é apenas uma faceta desse sujeito, pois em uma perspectiva multicultural o sujeito também se constitui como elemento de outros grupos religiosos, sexuais, educacionais etc. (KELMAN, 2015). Deste modo, para Navegantes, Kelman & Ivenicki (2016), a ressignificação de surdez como representação de uma diferença cultural, irá possibilitar ao surdo o sentimento de pertencimento e o levará a se inserir no contexto social, fazendo parte de um grupo de pessoas, práticas e instituições. Essa identidade surda irá se construindo no cotidiano, interagindo com ouvintes, sem abrir mão da sua identidade. Assim, Perlin & Strobel (2008) afirmam que a mediação intercultural propõe trabalhar com as identidades surdas constituídas, porém sem rejeitar a cultura ouvinte; ela age como um incentivo à cultura afirmativa dos surdos.

Neste cenário educacional surge a inclusão em educação com a proposta de oferecer às pessoas com deficiência (ou deficiências) condições mais igualitárias de acesso e permanência à educação. Ela se refere ao atendimento educacional de todas as crianças e jovens, independente da sua diferença, seja ela linguística, como ocorre com os surdos; religiosa; cultural; sexual, étnica, ou simplesmente tenha uma cultura diferente, como trabalhadores menores ou população que vive nas ruas (KELMAN, 2012).

Este movimento multiculturalista crítico, dentro da área de educação, tem o desafio de transformar a escola num espaço democrático que respeite as condições de cada indivíduo e suas manifestações culturais e linguísticas. (NAVEGANTES, KELMAN & IVENICKI, 2016). Kelman (2012) lembra que para tornar essa política efetiva é necessário “desbarbarizar” a educação dos surdos, oferecendo padrões eficientes de ensino, compreendendo suas especificidades e procurando suprir suas necessidades. Como aponta ainda a mesma autora (KELMAN, 2015), existem duas vertentes do multiculturalismo na educação de surdos: a primeira no reconhecimento de que os surdos adquirem a língua de sinais de forma natural se estiverem em contato com outras pessoas usuárias da língua e a segunda sobre as diferenças internas da comunidade surda, pois os surdos não são um grupo homogêneo. Assim, essas concepções de multiculturalismo além de serem válidas para a educação de surdos, fazem parte de atitudes que povoam a sociedade e a instituição escolar, tornando urgente a prática de repensarmos sobre quais caminhos devemos seguir para aperfeiçoar a educação das minorias.

A partir desta ótica, se deve reconsiderar a construção de um currículo, levando em conta:

as especificidades dos alunos surdos e também um programa pedagógico que conte com o apoio de técnicos, professores e comunidade. Requer uma mudança de paradigma na concepção do que significa educar (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016, p.9).

As autoras acima ainda acrescentam que “adotar o multiculturalismo crítico dentro de uma perspectiva bilíngue possibilita que a escola compreenda, contextualize, inclua o surdo no mundo, e não somente no ambiente escolar.” (NAVEGANTES, KELMAN & IVENICKI, 2016, p.10).

Diante deste panorama, o presente trabalho visa descrever, analisar e interpretar a forma como tem se dado o Atendimento Educacional

Especializado aos surdos em escolas denominadas inclusivas em alguns municípios do Rio de Janeiro. Visa também pesquisar atendimento educacional especializado oferecido a Surdos, em ambientes não escolares. Com isso, acreditamos descrever e apontar caminhos inovadores a serem seguidos, para que se ampliem as possibilidades de sucesso na educação dos surdos e assim contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, de modo a serem cidadãos plenos de deveres e direitos.

4. BILINGUISMO PARA SURDOS E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS QUE SE HARMONIZAM?

Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo que não sei é que constitui a minha verdade. (Clarice Lispector)

Por volta dos anos 2000, o campo da política educacional passa por uma transformação radical, incorporando movimentos sociais de surdos no mundo, em defesa da centralidade da língua de sinais no processo de escolarização e inclusão social. Incorpora a educação bilíngue como principal estratégia de luta por uma educação inclusiva de qualidade (JESUS & FERNANDES, 2017; QUADROS & PERLIN, 2007; SKLIAR, 1997).

Documentos internacionais importantes na defesa de direitos humanos, como é o caso da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2007) também respaldam essa mudança, destacando a produção cultural e linguística das comunidades surdas como elementos para garantir o respeito à dignidade, a acessibilidade e a garantia de autonomia e liberdades individuais, combatendo a exclusão e o preconceito a esse grupo social.

De acordo com Quadros (1997, p. 27) “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. O bilinguismo para surdos consiste na utilização, o mais precocemente possível, de duas línguas. No caso do Brasil refere-se à Língua Portuguesa e a Libras. A língua de sinais é a primeira língua que a criança surda deve ter na sua interação com o mundo. O acesso à língua oral como segunda língua é possibilitado gradativamente, mas na modalidade escrita, obrigatoriamente. Para Lourenço (2017), com base nas habilidades linguísticas adquiridas na primeira língua que lhe permite internalizar conceitos, significados, valores e conhecimentos, a criança tem meios para significar o mundo e compreender a sua segunda língua, especificamente a Língua Portuguesa.

Retornando para os documentos legais, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) dispõe, em seu artigo 1: “No caso dos

estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005”, que regulamentam a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) em que a Libras é reconhecida como língua oficial da comunidade surda com garantia de divulgação em lugares públicos de saúde, de educação, dentre outros espaços sociais que demandem a relação com indivíduos surdos. Fazemos menção também à recente Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, segundo a qual há de se assegurar, acompanhar e avaliar “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, art. 28), também fazendo menção ao Decreto nº. 7.611.

Como pôde ser analisado até aqui, na atual proposta de educação inclusiva, o aluno surdo é colocado em sala de aula inclusiva, com a presença do profissional intérprete, professor de apoio ou professor de Libras e com o suporte do AEE no contraturno. Porém, se não estiverem voltadas para as questões específicas de formação de identidade, língua e cultura surda, essas redes não irão atender às demandas de alunos surdos (PRADO, 2017).

Para Lima (2004), os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) são produzidos pelas falas veiculadas nos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional. Estes mecanismos, por um lado, propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas na escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes.

Desse modo, se instaura um impasse que tensiona a relação entre indivíduo surdo, cultura e sociedade. A inclusão passa a ser vista como uma mera integração física e funcional. Física por haver uma redução na distância entre os sujeitos (surdos e ouvintes), por serem agrupados no mesmo espaço escolar. E funcional, pois, no caso do movimento da inclusão, todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola (LIMA, 2004). Para a autora:

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma

universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes (p. 76).

Dessa forma, se estabelece uma rede de assistências politicamente corretas e, caso o aluno não atinja o sucesso acadêmico, e não se adapte às engrenagens do sistema, fica instituída a ideia de que foi feito o melhor possível e que foi disponibilizado o que está estabelecido na legislação. Dessa feita, acaba-se por eximir a responsabilidade do Estado diante da possibilidade de exclusão (PRADO, 2017)

Assim, atendendo a legislação vigente, o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular, com a presença do profissional intérprete em sala de aula. Contudo a classe/escola bilíngue, a ser considerada como uma possibilidade respaldada na política pública, na maciça realidade dos municípios brasileiros, a oferta educacional dominante para estudantes surdos/as se realiza por meio do AEE em escola dita inclusiva (JESUS & FERNANDES, 2017).

Portanto, quando se considera uma educação bilíngue para crianças surdas, entende-se que essas têm o direito de acesso a uma língua natural que lhes sirva de intermediação com o meio e lhes possibilite construções cognitivas significativas. Assim, pode-se considerar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes. Quando é feita referência a uma educação bilíngue para surdos, considera-se uma dimensão pedagógica e política desta educação, no sentido de que as crianças nativas de um país e que usam uma língua diferente da língua oficial, têm o direito de serem educadas na sua língua natural.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue transcende às questões puramente linguísticas. Para além do aprendizado de duas línguas, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência em uma escola que considere uma educação bilíngue

imersa em representações políticas, sociais e culturais ((MEIRELES, 2014, p. 113).

Dessa forma, a escola inclusiva deve garantir o acesso aos conteúdos escolares com base em um currículo organizado, que atenda a uma perspectiva visual-espacial⁵, que considere a língua de sinais como língua de instrução. Para Quadros (2008), a fim de viabilizar essa educação bilíngue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar na alma dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola: a Língua Portuguesa e a Libras. É necessário que haja o respeito e a valorização de ambas as línguas que fazem parte das comunidades implicadas nesse espaço.

As políticas educacionais reconhecem a língua de sinais como a da aquisição da linguagem de forma natural em crianças surdas. Por outro lado, continuamos com a língua portuguesa como a primeira língua das crianças falantes do português nas escolas públicas. Essa língua caracteriza-se como uma segunda língua para os surdos, mas mantém-se como uma língua nacional. Para seus colegas ouvintes, a língua de sinais ocupa a função de segunda língua para inserir-se em uma comunidade brasileira que utiliza essa língua, a surda. A língua portuguesa é ensinada na escola como língua materna para os colegas ouvintes, enquanto que passa a ser ensinada para os surdos como uma segunda língua. Isso exige pensar em espaços educacionais diferenciados (QUADROS, 2008).

Mesmo sendo considerada a língua materna dos surdos, a Libras é vislumbrada como uma ferramenta de ensino-aprendizagem secundária. Principalmente quando se pode verificar no interior do discurso oficial das adaptações curriculares, que a LS ocupa uma posição de objeto complementar que pode se transformar (é uma via de acesso) para viabilizar a apreensão dos conteúdos focalizados, verbalmente, em sala de aula. Senão vejamos: “textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros” (MEC/SEF/SEESP, 1999, p. 46).

⁵Ou também conhecida como gestual-visual. manual-visual são as modalidades que contam com um sistema gestual de produção e um visual para sua percepção (STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979; BRITO, 1995; MEIER; COMIER; QUINTO-POZOS, 2004; COSTELLO, 2015, etc.)

A língua de sinais é a língua de instrução dos alunos surdos; enquanto a língua portuguesa mantém-se como a língua de instrução dos ouvintes. Para Quadros (2008):

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue (língua portuguesa e Libras) executar a educação bilíngue (língua portuguesa e Libras) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia-a-dia, redesenhando os espaços escolares, passando a inserir em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais. Além disso, precisará traçar um plano de implementação bilíngue que envolva a escola como um todo, incluindo toda a comunidade escolar (p. 71).

Para a autora, este espaço onde as relações bilíngues podem ser vivenciadas, facilitarão para a melhor interação dos alunos surdos com toda a comunidade escolar.

4.1 Atendimento Educacional Especializado Para Surdos

A educação de alunos surdos deve ocorrer em escola pública e regular de ensino, de acordo com o decreto Nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que também prevê o atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto institui o direito de alunos surdos de terem acesso à língua de sinais como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua, assim com profissionais bilíngues, recursos, metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Quanto a abordagem educacional por meio do bilinguismo, esta visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social (RAPOLI, MANTOAN, SANTOS & MACHADO, 2010).

O trabalho pedagógico com os alunos surdos nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, pois, de acordo com a cartilha elaborada para formação de professores de AEE para pessoas surdas (SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007),

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (p. 13).

O AEE para surdos na perspectiva inclusiva estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dos surdos, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. As

diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito de uma educação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo (DAMAZIO & FERREIRA, 2009).

O AEE para Surdos, na perspectiva da inclusão, deve ser oferecido no contraturno da classe comum e o aluno deve participar diariamente do AEE e deve acontecer em três momentos: ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua) (SPERB & THOMA, 2012). Isso está explicitado no documento abaixo, do MEC:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC/ SEESP, 2006)

O AEE em seus três momentos visa oferecer a esses alunos a oportunidade de demonstrarem se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem. Para Damazio (2005) vários são os empecilhos que impedem o desenvolvimento e provocam a repetência e a evasão escolar, já que trazem as práticas da filosofia integracionista. Segundo o autor, estas barreiras precisam ser rompidas, tais como:

- Exigência que o aluno surdo aprenda a língua portuguesa no mesmo tempo e ritmo que os alunos ouvintes; de aula que são apenas ministrados em língua oral ou só por meio da interpretação de Libras, que não garante o efetivo desenvolvimento e aprendizagem;
- Intérprete de Libras fixo na classe comum, o que faz com que o aluno surdo tenha total dependência do mesmo;
- Sala de recursos com trabalho substitutivo ao da sala de aula comum;
- Não estabelecer ambiente linguístico adequado ao aprendizado das duas línguas;
- Intérprete de Libras que assumem o papel do professor de AEE para surdos e da sala de aula comum;
- Professor de AEE para surdos sem qualificação para atuar no ensino das duas línguas;
- Uso exclusivo da Libras no cotidiano do trabalho escolar, negando o direito de aprender o português escrito. (p.105)

Assim, a fim de romper com essa confusão nas práticas pedagógicas e nas ações e funções dos profissionais que atuam em prol da educação desses alunos, foram desenvolvidas pelo MEC, cartilhas com orientações para formação dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, de forma didática, envolvendo os três momentos didático- pedagógicos.

4.1.1 Atendimento Educacional Especializado em Libras

O Atendimento Educacional Especializado em Libras deveria ocorrer diariamente, em horário contrário aos das salas de aula comum. Nesse atendimento, o professor acompanha o plano de conteúdo oficial da escola de acordo com a série ou ciclo que o aluno está cursando. A organização didática do espaço de ensino é rica em imagens visuais e de todos tipos de referências que possam colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares. Os professores utilizam imagens visuais e, quando o conceito é muito abstrato, recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar sempre presentes e expostos no ambiente da sala.

Figura nº 1 – Atendimento Educacional Especializado em Libras



(DAMAZIO, 2007) – Professor de AEE explicando os termos científicos do contexto em estudo dos conteúdos curriculares oficiais em Língua de Sinais

4.1.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras

O atendimento para o ensino de Libras constitui um momento didático-pedagógico para os alunos surdos incluídos na escola comum e se inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre de acordo com a necessidade, em horário contrário aos das aulas, na sala de aula comum. Esse trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente por profissionais surdos), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado com base no diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua de sinais.

A organização didática desse espaço de ensino implica no uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala e respeitar as necessidades didático-pedagógicas para o ensino de Libras, recorrendo a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros.

O AEE para a aprendizagem de Libras enriquece a aprendizagem dos alunos surdos. Esse atendimento exige uma organização metodológica e didática especializada. O professor que ministra aulas de Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino, não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa, que são duas línguas de estruturas linguísticas diferentes. O professor surdo oferece aos educandos surdos melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato com crianças e jovens surdos com adultos surdos favorece a naturalidade no processo de aquisição da língua. A avaliação processual do aprendizado por meio de Libras é importante para que se verifiquem, pontualmente, o desenvolvimento e a aprendizagem dessa língua pelo aluno surdo. A qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo de Libras. A organização do ambiente de aprendizagem e as explicações do professor de Libras propiciam uma compreensão do contexto da língua. O atendimento educacional especializado de Libras oferece ao aluno surdo

segurança e motivação sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão.

Figura nº 2 – Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras



(DAMAZIO, 2007) – Professor ensinando o sinal de algum termo específico.

4.1.3 Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e deve ser em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta, estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos surdos. O que se pretende no AEE é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas surdas, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas.

Nesta perspectiva, a sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deve ser organizada didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (DAMAZIO, 2007. p.39).

Figura nº 3 – Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua



(DAMAZIO, 2007) – Professora de Língua Portuguesa ensinando a língua portuguesa escrita para os alunos surdos.

5. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

*"o conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrência ou fatos";
Marconi e Lakatos (2010, p. 62)*

Essa pesquisa foi autorizada sob parecer nº 3.032.998 do Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH/UFRJ, com a pesquisa intitulada "Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos em alguns estados brasileiros", abrangendo os estados AM, PA, MA, AP, DF e RJ. A pesquisa do presente trabalho ficou responsável pelo levantamento e análise do atendimento educacional especializado para surdos que ocorre em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo referido comitê e presente no final da dissertação nos Apêndices ...

A realização desta pesquisa também foi devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias, conforme consta no parecer nº 37/19, da referida Secretaria

5.1. Natureza da pesquisa

De forma histórica, os processos metodológicos de pesquisa passaram por diferentes fases ao longo do desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento. Para Farra e Lopes (2013), este movimento na Educação ocorreu com períodos marcados por atravessamentos de concepções de ciência, de ser humano e de educação.

Essa pesquisa localiza-se no âmbito de uma pesquisa maior intitulada "Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos em alguns estados brasileiros" que faz parte de uma pesquisa que envolve alguns estados brasileiros, organizada e coordenada pela professora associada da Faculdade de Educação/PPGE/UFRJ, Dra. Celeste Azulay Kelman, coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Surdez – GEPeSS e pela professora adjunta Dra. Renata Razuck, também da Faculdade de Educação/UFRJ.

A metodologia aqui utilizada é qualitativa, por estar centrada na produção de dados contextualizados e por corresponder à opção do quadro teórico utilizado nesta pesquisa. De acordo com Ludke & André (1986) "o

estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Para Ivenicki & Canen (2016), as pesquisas qualitativas, apesar de possuírem diferenças entre si, são unidas por algumas características em comum: são estudadas de uma forma “holística”, ou seja, levam em conta sua totalidade; rejeitam a ideia de “neutralidade” do pesquisador, implicando na rejeição à ideia de separação do pesquisador do objeto da pesquisa, já que existe uma influência recíproca entre eles; enfatizam as interpretações, compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos e que dão significado à realidade estudada; possuem uma forma de coleta de dados predominantemente descritivos; apresentam uma abordagem indutiva, onde o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e ideias emergjam à medida que se realiza o trabalho de pesquisa. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Kelman & Buzar (2012) declaram que esta “(...) assume um lugar de construção/reconstrução permanente da realidade estudada” (p. 7). Neste contexto, a realidade deve ser considerada como algo dialético, dinâmico e mutável, aliada às diversas maneiras pelas quais o ser humano pode interpretá-la.

Há diversas maneiras de se fazer pesquisa qualitativa na área de educação: etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, análise de narrativas, entre outras. De acordo com Gil (2008) as pesquisas qualitativas descritivas exploratórias são realizadas habitualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Nesse sentido, pretende-se investigar, descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido aos Surdos nos municípios de Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Todos no estado do Rio de Janeiro. Concordamos com Gil (2008) quando diz que algumas pesquisas descritivas exploratórias vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis e pretendem determinar a natureza dessa relação.

Na primeira parte da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o atendimento educacional especializado (AEE), baseando se também em autores nacionais e internacionais do referencial histórico-

cultural. Segundo Coelho (2015), possui aspectos de investigação que podem ser considerados como princípios para compreensão de estratégias educacionais inclusivas, já que partem do princípio que esta abordagem possui o entendimento de que os participantes da pesquisa são sujeitos ativos e a ênfase nas relações que são vivenciadas por eles dentro do cenário de pesquisa contribuem significativamente para a construção de dados singulares que possibilitam consequente ressignificação do aporte teórico utilizado na pesquisa. A perspectiva histórico-cultural se apresenta como a mais adequada para nossa investigação, visto que os fenômenos que desejamos pesquisar são complexos e só poderão ser analisados efetivamente a partir da observação da realidade e da valorização das ações dos sujeitos envolvidos (KELMAN & BUZAR, 2012).

5.2. Campo empírico

Essa investigação foi realizada através de questionários que foram enviados a profissionais que atuam em Salas de Recursos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Os questionários foram enviados por e-mail e por aplicativo de WhatsApp para os contatos de profissionais da área. Não se tem estimado a quantidade de formulários enviados, pois o mesmo foi encaminhado para vários grupos de AEE no WhatsApp e solicitado que o mesmo fosse repassado para outras listas de contatos. Ao todo, obtivemos um total de 32 respostas. Como critérios de exclusão, foram descartadas as respostas de profissionais que atuam em Salas de Recursos de outros estados. Esses sujeitos souberam da pesquisa e quiseram responder também. O questionário foi enviado por meio de WhatsApp de colegas, espontaneamente, mas foram excluídos. Eram em número de quatro: dois do estado de São Paulo, um da Bahia e um do Paraná. Também foram excluídas quatro resposta de profissionais que não atuavam em sala de recursos para surdos e desconheciam este atendimento. Em um total portanto, de 32 respostas oito foram excluídas e 24 respostas de sete municípios fluminenses foram analisadas. Como critérios de inclusão, foram aceitas as respostas de profissionais que atuam em Salas de Recursos no estado do Rio de Janeiro. Também foi incluído na pesquisa os dados obtidos por uma profissional que não atua mais no AEE para surdos, mas que já teve em outro momento esta experiência, e pôde responder pela mesma.

QUADRO 2 – Detalhamento dos critérios de Exclusão e Inclusão da presente pesquisa

Total de Respostas	32		
Exclusão		Inclusão	
Outros Estados	4	Estado do Rio de Janeiro	24
		AEE para surdos	22
Não atuam no AEE para surdos	4	AEE ambiente hospitalar	01
		Já atuou AEE para surdos	01
Total exclusão	08		
Respostas Aceitas	24		
		Respostas Aceitas	24

Fonte: Elaborado pela autora

As 24 respostas foram obtidas conforme o Quadro 3, abaixo, com o seguinte quantitativo, especificado por municípios.

QUADRO 3 - Quantidade de Respostas obtidas por Município

Municípios	Quantidade de Respostas
Angra dos Reis	1
Belford Roxo	1
Duque de Caxias	4
Itaperuna	1
Niterói	2
Nova Iguaçu	1
Rio de Janeiro	14
Total de Respostas Aceitas	24

Fonte: Elaborado pela autora

A análise e o local de trabalho dos 27 respondentes encontram-se no Quadro 4, abaixo.

Além dos dados encontrados nas respostas do questionário, foi realizada também, devido à relevância para o estudo, uma observação em duas Unidades de Atendimento Educacional Especializado para Surdos. Uma em espaço escolar e outra em ambiente hospitalar, a saber: Escola Municipal Olga Teixeira (Duque de Caxias) e o Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado

Atendimento Educacional Especializado para Crianças e Jovens Surdos no Instituto de Neurologia Deolindo Couto da UFRJ, coordenado pela Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman, parceria da Faculdade de Educação dentro do Projeto “Desenvolvimento de crianças surdas - Promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1 e L2”, coordenado pela Prof^a Dr^a Carolina Magalhães do curso de Fonoaudiologia, também da UFRJ.

A observação foi realizada como forma de legitimar, complementar ou mesmo contrapor informações obtidas nas respostas ao questionário e revisão bibliográfica e documental a respeito do tema, e para finalizar o ciclo acadêmico do mestrado. A partir do contato direto com o objeto da pesquisa foi possível realizar a construção e análise de dados. Esta análise culminou na organização dos resultados deste trabalho. A pesquisa constou dos seguintes procedimentos investigativos:

1 - Revisão bibliográfica e das políticas públicas a respeito do tema para o construto teórico.

2- Envio de questionário aos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado para surdos no Estado do Rio de Janeiro.

3 - Análise documental de uma escola, considerada polo na Educação de surdos em um dos municípios investigados.

4 - Observação da rotina do Atendimento Educacional Especializado para surdos em dois ambientes: escolar e não escolar.

5 – Análise dos dados.

5.3 Participantes da Pesquisa

Este estudo estabeleceu como participantes da pesquisa os profissionais que responderam ao questionário e que estavam dentro dos critérios estabelecidos de inclusão para esta pesquisa. Ao longo da descrição dos dados utilizaremos Letras para denominar os professores e alunos envolvidos, de modo a garantir o anonimato de todos os indivíduos. No quadro abaixo, apresentaremos as letras que designarão cada um dos indivíduos no decorrer desta pesquisa, bem como o seu respectivo município de atuação.

QUADRO 4 – Análise e Local de trabalho dos participantes da pesquisa

<u>MUNICÍPIO</u>	<u>IDENTIFICAÇÃO</u>	<u>IDADE</u>	<u>ATUAÇÃO</u>
<u>ANGRA DOS REIS</u>	PROF A	60	PROFESSOR DE LIBRAS
<u>BELFORD ROXO</u>	PROF B	52	PROFESSOR DE AEE
<u>DUQUE DE CAXIAS</u>	PROF C	47	PROFESSOR DE AEE
	PROF D	45	PROFESSOR DE AEE
	PROF E	NI	PROFESSOR DE AEE
	PROF F	48	MODELISTA
<u>ITAPERUNA</u>	PROF G	29	INTÉRPRETE DE LIBRAS
<u>NITERÓI</u>	PROF H	54	PROFESSOR DE AEE
	PROF I	46	PROFESSOR
<u>NOVA IGUAÇU</u>	PROF J	34	PROFESSOR DE AEE
<u>RIO DE JANEIRO</u>	PROF K	37	PROFESSOR DE AEE
	PROF L	56	PROFESSOR
	PROF M	40	PROFESSOR DE AEE
	PROF N	71	PROFESSOR DE AEE
	PROF O	38	COORDENADOR
	PROF P	48	PROFESSOR
	PROF Q	29	PROFESSOR DE AEE
	PROF R	41	PROFESSOR
	PROF S	40	PROFESSOR DE AEE
	PROF T	47	PROFESSOR DE AEE
	PROF U	56	PROFESSOR DE AEE
	PROF V	52	PROFESSOR DE AEE
	PROF W	44	PROFESSOR DE AEE
PROF X	47	PROFESSOR DE AEE	

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos profissionais que responderam ao questionário, apresentados no Quadro 4, também participaram da pesquisa indivíduos que estavam envolvidos no momento das referidas observações, que ocorreram em uma escola pública do Município de Duque de Caxias e no Projeto de Atendimento Educacional Especializado do Instituto de Neurologia Deolindo Couto, caracterizados como espaço escolar e não-escolar no AEE para surdos, respectivamente. Os participantes da Observação em espaço escolar também responderam anteriormente o questionário, conforme dados no Quadro 5.

**QUADRO 5 – Participantes da Pesquisa na Observação no Espaço
Escolar**

Identificação	Atuação
PROF C	PROFESSOR DE AEE
PROF D	PROFESSOR DE AEE
PROF E	PROFESSOR DE AEE

Fonte: Elaborado pela autora

Na observação em espaço não escolar, foi analisado o atendimento educacional especializado para surdos no Instituto de Neurologia Deolindo Couto, no qual os alunos surdos eram acompanhados por acadêmicas de Pedagogia, identificadas como AcA, AcB e AcC, conforme descrito no Quadro 6.

**QUADRO 6 – Participantes da Pesquisa na Observação no Espaço Não
Escolar**

Identificação	Atuação
AcA	Estudante de Pedagogia
AcB	Estudante de Pedagogia
AcC	Estudante de Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

5.4 Procedimentos de construção e análise dos dados

A presente investigação propõe três instrumentos para a construção dos dados. Tal escolha foi pensada com o objetivo de atender a um dos critérios de rigor relativos às pesquisas na metodologia qualitativa, pois, de acordo com Ivenicki & Canen (2016), a triangulação significa o uso de “no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes” (p.29). Denzin & Lincoln (2006) definem que

(...) a triangulação refere-se a uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Os referidos autores levantam a ideia de que se pode pensar na imagem de um cristal, tridimensional, para além do triângulo, o que poderia dar conta da pluralidade de perspectivas que devem estar presentes

para um conhecimento mais completo da realidade pesquisada (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29).

Deste modo, como triangulação dos dados da pesquisa, utilizaremos os três instrumentos que se seguem:

- Resposta de questionários com os profissionais que atuam com surdos no Atendimento Educacional Especializado.
- Observação do Atendimento Educacional Especializado para surdos em 02(dois) ambientes, um escolar e outro não escolar, selecionados, de acordo com a relevância no estudo, a saber: Escola Municipal Olga Teixeira (Duque de Caxias) e o Projeto Atendimento Educacional Especializado para Crianças e Jovens Surdos no Instituto de Neurologia Deolindo Couto, da UFRJ.
- Análise Documental do PPP da Escola Municipal Olga Teixeira (Duque de Caxias).

Incluimos um relato assistemático, informal, da coordenadora do projeto no ambulatório de Fonoaudiologia, dentro do Instituto de Neurologia Deolindo Couto, da UFRJ, no qual o AEE se realizava, sob coordenação da Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, com seus alunos de graduação e pós-graduação.

5.4.1 Questionário

Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, nas questões de cunho empírico o questionário é uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade dos espaços que o cerca. Gil (1999) ainda apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de construção de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (p. 129)

Tendo em vista que no questionário a pergunta é até mais importante que a resposta (CHAER; DINIZ & RIBEIRO, 2011), as perguntas que compõem o questionário (Apêndice 1) foram elaboradas de forma a obter informações para a análise posterior dos dados. Os questionários foram destinados a professores e profissionais (intérpretes, assistentes surdos, Instrutores de Libras que atuam no atendimento educacional especializado a alunos surdos. O questionário tem perguntas norteadoras, cuja finalidade é o levantamento de dados que apontem para os objetivos que se quer investigar relativos ao atendimento educacional especializado - AEE, em função da orientação do braço da pesquisa em questão.

5.4.2 Observação

A partir dos resultados obtidos nos questionários enviados aos profissionais que atuam no AEE para surdos, foram selecionados dois espaços a fim de se observar o fenômeno de perto e verificar se nestes locais o que é proposto na teoria também é aplicado na prática. Na observação do AEE nas SRMs em espaço escolar e não escolar se pretendeu conhecer, descrever, analisar e interpretar de que forma que estão sendo prestados os serviços de atendimento para os alunos surdos, no intuito de observar se existe algum atendimento diferenciado para este público, de que forma estão organizados os momentos neste atendimento e quais são os profissionais que atuam nestes espaços e como se dá sua atuação. Corroborando com Lüdke & André (2017):

(...) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (p. 30).

As autoras acrescentam ainda, que a observação permite ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão do fenômeno estudado, além de possibilitar uma aproximação da perspectiva dos sujeitos, o que faz com que seja capaz de aprender e transformar o significado que os mesmos atribuem à realidade que os cerca, através do acompanhamento in loco das experiências diárias dos envolvidos na pesquisa.

O registro das observações foi feito por meio de diário de campo, no qual foram descritas todas as informações que não fizeram parte do material formal envolvido na pesquisa, contendo uma parte descritiva (compreendendo um registro do que ocorre no campo) e uma parte reflexiva (incluindo as observações pessoais da pesquisadora durante a fase de construção dos dados).

5.4.3 Análise Documental

O interesse desta etapa pairou sobre o documento da escola conhecido como projeto político-pedagógico (PPP) pois para Ludke e André (1986)

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (p.44 e 45)

Para compor o terceiro instrumento de construção de dados deste estudo, utilizaremos a análise documental, que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, que pode complementar informações obtidas por outras técnicas ou desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e do plano Educacional Especializado (PEI) dos alunos surdos atendidos nas SRMs, pretende-se buscar elementos que evidenciem de que forma ocorrem estes atendimentos nos espaços pesquisados e de que forma estas ações estão registradas nestes documentos, afim de averiguar fundamentos políticos e pedagógicos que identificassem esta unidade de ensino como de caráter inclusivo e, especificamente, contendo princípios de uma educação bilíngue para surdos.

Isso posto, a análise documental parece oferecer um importante instrumento para compor o processo de construção dos dados no campo empírico de nossa pesquisa, de modo a enriquecer e conferir maior fidedignidade aos resultados encontrados.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“...que a importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças nem
barômetros etc. Que a importância de uma coisa
há que ser medida pelo encantamento que a coisa
produza em nós.”
Manoel De Barros

Na opinião de Gomes (2016), a análise e interpretação de dados dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa tem como foco principal “(...) a exploração de conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (p.72), de modo que ao analisar e interpretar as informações geradas nesse contexto, o pesquisador deve caminhar tanto na direção do que é homogêneo (fala, expressões, opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características) quanto no que se diferencia dentro de um mesmo social (diversidade de opiniões e crenças dentro de um grupo social).

Esse autor, baseado em Wolcott (1994), aponta a descrição, a análise e a interpretação como as três formas de tratamento de dados qualitativos, destacando a *descrição* como a apresentação da opinião dos informantes da maneira mais fiel possível, a *análise* como a decomposição dos dados que vai além do descrito, e por fim, a *interpretação*, que busca sentidos nas falas e nas ações para se chegar além do descrito e do analisado (WOLCOTT, 1994 *apud* GOMES, 2016).

A partir do pressuposto, este capítulo pretende descrever os dados primários que foram levantados no campo empírico deste estudo, analisar e articular os mesmos com nossos pressupostos teóricos, e interpretar a realidade estudada, com base na percepção dos sentidos e subjetividade presentes no contexto da pesquisa.

Para seguir com a pesquisa, este estudo propõe-se a apresentar e discutir como os sete municípios: de Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro oferecem o atendimento educacional especializado aos alunos surdos. A descrição dos resultados sobre este tópico foi organizado nos seguintes itens:

1 – Análise e interpretação dos dados referentes ao questionário respondido pelos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado para surdos;

- 2 – Observação do AEE para surdos em espaço escolar;
- 3 – Análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola observada;
- 4 – Observação do AEE para surdos em espaço não escolar;

Incluimos uma entrevista com coordenadora do Projeto de AEE para surdos em espaço não escolar, devido a relevância para a pesquisa.

Para cada item organizamos a análise dos resultados obtidos nas seguintes categorias:

✓ **Categoria 1 - Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos;**

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pela publicação de diversos documentos internacionais e nacionais que influenciaram as atuais políticas educacionais de nosso país. Por meio delas, foi instituído um novo olhar para educação especial, que deixou de ser pensada de forma paralela ao sistema comum e passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Como consequência, a formação de professores para a educação básica também precisou ser revista. Neste contexto, buscamos incluir nesta categoria como a formação de professores para a educação de surdos tem sido pensada e discutida através das análises dos dados obtidos.

✓ **Categoria 2 - Funcionamento e organização dos AEEs para surdos;**

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. O AEE não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros. Na segunda categoria, incluímos as análises de como estão organizados os espaços de AEE nos ambientes investigados.

✓ **Categoria 3 - Atendimento aos três momentos didático- pedagógicos no AEE para surdos**

A inclusão do aluno surdo na escola comum exige que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum, como no Atendimento Educacional Especializado, destacando três

momentos didáticos pedagógicos: (1) Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS; (2) Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da LIBRAS e (3) Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa. Esta categoria buscou analisar como estão organizados estes três momentos nos espaços de AEE investigados.

6.1 Análise e interpretação dos Questionários

Segundo Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de perguntas sobre determinado tema. Foi utilizado o recurso escrito composto de questões previamente formuladas com o intuito de obter informações dos profissionais sobre o atendimento educacional especializado para surdos. Como já dito anteriormente, das 32 respostas, apenas 24 foram analisadas.

O questionário foi composto por 17 questões. Encontra-se no Apêndice 1. Os resultados obtidos por meio das respostas aos questionários serão apresentados a seguir, organizados de acordo com as três categorias estabelecidas.

6.1.2 CATEGORIA 1 - Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta para a necessidade de formação continuada para professores e demais profissionais da educação para a inclusão. O Quadro 7 apresenta o perfil dos profissionais que responderam ao questionário, apresentando sua formação inicial e continuada, além de fornecer informações quanto aos conhecimentos em Libras.

QUADRO 7: Perfil da formação dos participantes da pesquisa

MUNICÍPIO	FORMAÇÃO INICIAL						FORM. CONTINUADA		TEMPO NA ÁREA DE SURDEZ						CONHECIMENTO EM LIBRAS					
	P S I C O L O G I A	P E D A G O G I A	H I S T Ó R I A	L E T R A S	F O N O A U D I O L O G I A	F Í S I C A	S E R V I Ç O S O C I A L	E S P E C I A L I Z A Ç Ã O	M E S T R A D O	D O U T O R A D O	1 ano ou menos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Não atua com surdos	Não sabe	Básico	Intermediário	Avançado
ANGRA DOS REIS																				
Professor A				X										X						X
BELFORD ROXO																				
Professor B			X					X		X							X			
DUQUE DE CAXIAS																				
Professor C				X				X				X								X
Professor D		X						X				X							X	
Professor E		X							X				X							X
Professor F							x			X							X			
ITAPERUNA																				
Professor G		X										X								X
NITERÓI																				
Professor H		X												X						X
Professor I				X									X							X
NOVA IGUAÇU																				
Professor J		X						X				X							X	
RIO DE JANEIRO																				
Professor K		X										X					X			
Professor L				x				x						X						X
Professor M				X				X					X							X
Professor N		X						X				X								X
Professor O				X					X	X										x
Professor P					X			X		X							X			
Professor Q			X						X				X							X
Professor R					X				X				X							X
Professor S						X		X		X							X			
Professor T				X					X				X						X	
Professor U		X							x				x						x	
Professor V		X											X							X
Professor W				X				X		X							X			

Professor X		X								X								X		
TOTAL	2	8	2	7	2	2	1	1	5	0	7	4	8	3	2	0	6	0	5	13

Fonte: Elaborado pela autora

Jesus e Alves (2011) questionam sobre qual é o conhecimento necessário para atuação dos profissionais especializados em salas de recursos multifuncionais. Mas não têm dúvidas que a formação inicial deva ser primordial na constituição profissional e a formação continuada deva vincular-se a ela e se configurar na “concretização do fazer pedagógico” (JESUS & ALVES, p. 26).

Na escola comum, é ideal que haja professores que realizem o atendimento educacional especializado para surdos, sendo que os mesmos precisam ter formação docente e ter pleno domínio da Língua de Sinais (MEC/SEESP, 2007). Porém, pudemos constatar com a pesquisa que 25% dos professores que atendem nestes espaços a alunos surdos não sabem Libras. Cabe a reflexão de que muitas vezes esses profissionais são colocados para assumirem as SRM com surdos sem ter nenhuma experiência, nem saber qual tipo de abordagem ter com este público. Nos afligimos em tentar entender de que forma ocorrem então estes atendimentos? Em qual língua o aluno é instruído? Como se dá o aprendizado destes alunos?

Quanto à formação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa, pôde-se constatar que uma significativa maioria corresponde aos cursos de Pedagogia (33%) e Letras (29%), cursos ditos como de licenciatura e formação para professores. No capítulo III art. 3º, o Decreto 5626 determina a entrada obrigatória da disciplina da Libras nos currículos, com o seguinte texto:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 2)

Sendo assim, é fundamental que a escola possa atender aos alunos surdos de melhor forma, com professores bilíngues. Capacitados a atender as especificidades dos alunos surdos, conforme aponta Quadros (1997), mediante a utilização de uma proposta educacional bilíngue. A proposta deve proporcionar o ensino da Libras na sala de aula e fora dela, e o ideal seria que

ela fosse oferecida tanto aos alunos surdos quanto os alunos ouvintes a Língua Brasileira de Sinais.

Acreditamos que é por meio da formação inicial que os professores terão subsídios para atender as especificidades dos alunos surdos, ofertando uma educação bilíngue. Defendemos a formação inicial e continuada dos professores para a educação dos surdos, por acreditar que é através dela que será possível a inclusão dos alunos surdos no ensino regular de maneira significativa.

O Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), além de determinar a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, prevê ainda, para os pedagogos, a inclusão no currículo de uma disciplina que aborde o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua. Destas duas disposições, a única que vem sendo cumprida pelas instituições de educação superior, públicas e privadas, é o ensino da Libras.

O PNE trata de maneira bastante genérica a formação para os profissionais para atuação no Atendimento Educacional Especializado. No Plano Nacional de Educação, transformado em Lei nº 13.005/2014, assegura em sua Meta 16 uma formação em nível superior a todos os profissionais da educação básica,

... obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam (Meta 15); investimento em formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino; e formação, na pós-graduação, a 50% dos professores).

Nele, no entanto, nada consta sobre uma formação específica aos professores de surdos. Prevê-se apenas, na estratégia 4.16, o incentivo à inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, tratados de forma bastante genérica.

6.1.3 CATEGORIA 2 - Funcionamento e organização dos AEEs para surdos

A partir da análise dos questionários pudemos identificar de que forma ocorrem o Atendimento Educacional Especializado para surdos nos municípios

investigados. O Quadro 8 apresenta a organização e funcionamento de cada Município, separado pelo turno e nível de escolarização atendidos.

QUADRO 8 – Funcionamento do AEE para surdos

MUNICÍPIO	TURNO DE ATENDIMENTO NO AEE				NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO ATENDIDO						
	DURANTE HORÁRIO DAS AULAS	NO CONTRA TURNO	TURNO E CONTRATURNO	AMBIENTE HOSPITALAR	NI	EI	EF1	EF2	EM	EJA	NI
ANGRA DOS REIS		1					1	1			
BELFORD ROXO		1									1
DUQUE DE CAXIAS		3						3	1	3	
ITAPERUNA	1						1	1			1
NOVA IGUAÇU		1					1	1			
NITERÓI		2					1	1		1	
RIO DE JANEIRO	2	7	3	1	1	2	7	5	1	3	3
TOTAL	3	15	3	1	1	2	11	12	2	7	3

Fonte: Elaborado pela autora

Normalmente o Atendimento Educacional Especializado acontece no contraturno da escola comum em que o aluno possui matrícula, como se pôde constatar na pesquisa, com o intuito que todos os alunos surdos possam participar deste espaço, sem prejudicar sua frequência em sala de aula regular. Mesmo com toda a legislação apresentada no corpo teórico deste trabalho, garantindo a atenção ao surdo, muitos alunos nessa condição ainda não foram incluídos nesse processo. Nesse sentido, ressalta-se que

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007, p.14)

Conforme os dados da pesquisa, apenas 8% dos profissionais entrevistados responderam que suas unidades escolares realizam o AEE para a educação Infantil. Esse dado ocorreu no município do Rio de Janeiro. O número é o mesmo ao se tratar do Atendimento no ensino médio de escolarização. Mas dessa vez os serviços se localizam em dois municípios: Duque de Caxias e Rio de Janeiro.

Quanto ao que pode ser trabalhado dentro deste espaço, o professor que atua na escola do município de Nova Iguaçu, informou que:

O atendimento é realizado duas vezes na semana, com duração de 2 hs, individual e em grupo, com objetivo de promover e apoiar a alfabetização e aprendizado na LIBRAS, Desenvolvendo os aspectos de socialização, cognição, língua (oral, escrita e viso-espacial), afetividade, motricidade, interesses, habilidades e talentos.(PROF O)

Ou seja, através desta iniciativa de ações dentro do espaço de atendimento educacional especializado, não se limitando apenas ao ensino dos conteúdos, pode-se objetivar o acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

6.1.4 CATEGORIA 3 – Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos

De acordo com documentação orientadora para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado para Surdos (DAMAZIO, 2007), o mesmo deverá ocorrer em três momentos didático - pedagógicos. Ao perguntar de que forma estes ocorrem, obtivemos as seguintes respostas dos municípios.

QUADRO 9 – Organização dos três momentos didático-pedagógicos do AEE

MUNICÍPIO	IDENTIFICAÇÃO	ENSINO DE LIBRAS	ENSINO EM LIBRAS	PORTUGUES L2	OUTROS COMPROMETIMENTOS
ANGRA DOS REIS	PROF A	1 VEZ SEMANA	SIM INSTRUTOR OUVINTE 3 HORAS	SIM	NÃO
BELFORD ROXO	PROF B	2 – 3 VEZES NA SEMANA	NÃO ALUNO USAVA AASI NÃO SABIA LIBRAS	SIM	NÃO
DUQUE DE CAXIAS	PROF C	1 HORA 2 VEZES POR SEMANA	NÃO SÃO FLUENTES	SIM	SIM
DUQUE DE CAXIAS	PROF D	1 HORA 2 VEZES POR SEMANA	NÃO SÃO FLUENTES	SIM	SIM
DUQUE DE CAXIAS	PROF E	1 HORA 2 VEZES POR SEMANA	NÃO SÃO FLUENTES	SIM	SIM
DUQUE DE CAXIAS	PROF F		SIM	SIM	SIM
ITAPERUNA	PROF G	DURANTE AS AULAS	NÃO	NÃO	NÃO

NITEROI	PROF H	2 vezes por semana	NÃO	NÃO	SIM. PROFESSOR BILINGUE	SIM
NITEROI	PROF I	2 HORAS 2 VEZES POR SEMANA	SIM	NA SALA DE AULA COM UM CUIDADOR QUE SABE LIBRAS	SIM	
NOVA IGUAÇU	PROF J	2 horas 2 Vezes na semana	SIM	SIM	SIM. PROFESSOR BILINGUE	SURDOS COM COMORBIDADES
RJ	PROF K	50 min 1 vez por semana	Não tinha	Não acontecia	SIM. Em língua portuguesa	NÃO
RJ	PROF L	2 horas 3vezes por semana	Instrutora surda aula de Libras na turma e SR	SIM	SIM.	SIM. AUTISTAS, DEFICIENTES FISICOS, BAIXA VISAO
RJ	PROF M	2 horas 2 Vezes na semana	NÃO ACONTECE	NÃO ACONTECE	SIM. PROFESSOR BILINGUE	ATENDIDOS INDIVIDUALMENTE
RJ	PROF N	2 horas 5 vezes na semana	SIM NO HORARIO DE AULA. DIARIAMENTE. COM INTERPRETE	SIM COM AUXILIO DO INTÉRPRETE	SIM DIARAMENTE COM AUXILIO DO INTERRETE	SIM. DI OUVINTES NA MESMA SERIAÇÃO
RJ	PROF O	5 VEZES NA SEMANA	SIM	SIM	SIM PROFESSOR BILINGUE	NÃO
RJ	PROF P	1 HORA 2 VEZES POR SEMANA	NI	COM INTERPRETE	NI	SIM
RJ	PROF Q	1H30 3 VEZES NA SEMANA)	SIM INSTRUTOR SURDO	SIM	SIM PROFESSOR BILINGUE	NÃO
RJ	PROF R	50 MINUTOS 5 VEZES NA SEMANA	NÃO	NÃO NTÉRPRETE EM SALA DE AULA	SIM JUNTO AOS DEMAIS ALUNOS	NÃO
RJ	PROF S	2 HORAS 2 VEZES POR SEMANA	NR	NR	NR	NÃO
RJ	PROF T	5 VEZES NA SEMANA	SIM INSTRUTOR SURDO	NÃO	SIM ASSITENTE EDUCACIONAL SURDO EM SALA	NÃO
RJ	PROF U	1 HORA 4 VEZES POR SEMANA	SIM INSTRUTOR SURDO 1 HORA POR DIA	SIM. COM A TURMA 1 HORA 1 VEZ POR SEMANA	SIM. 4 VZ POR SEMANA 1H	NÃO
RJ	PROF V	4 VEZES NA SEMANA	SIM COM INTRUTOR	NI	NI	SIM
RJ	PROF W	2 HORAS 2 VEZES POR SEMANA	NÃO Trabalhado leitura labial. Vibrações de	NI	NI	SIM

palavras.						
RJ	PROF X	3 VEXES NA SEMANA	SIM	SIM	NÃO. ALUNA AINDA ESTÁ SENDO INSERIDA NA LIBRS	SIM

FONTE: Elaborado pela autora

Como se pode constatar, não existe um padrão para os Atendimentos Educacionais aos Surdos nas SRM, apesar das orientações explicitadas nos documentos legais disponibilizados pelo MEC. De acordo com a cartilha do MEC/SEESP (2007), é aconselhável que os atendimentos no AEE em Libras e de Língua Portuguesa como L2 ocorram diariamente. Mesmo assim, pelos relatos dos participantes, podemos perceber que a organização do espaço e tempo do AEE na SRMS é variável, tendo o professor autonomia para arranjá-los. Tal ação está de acordo com a Resolução nº 04/09, que define serem essas atribuições do professor do AEE. As notas técnicas nº 09/10 e nº 11/10, sobre esse assunto, complementam, também, como atribuições dos professores do AEE a organização do cronograma do atendimento e a carga horária individual ou em pequenos grupos.

Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada. Assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. O que é positivo, pois entende-se que cada aluno tem a sua especificidade e precisa ser atendido de acordo com suas reais necessidades.

O “PROF O”, do município do Rio, detalhou de que forma ocorre o AEE para surdos em sua escola e sua organização, dividido em 5 vezes semanais, com

... Dois tempos semanais de LIBRAS; 2 tempos semanais de Língua portuguesa para aquisição da língua; 2 tempos semanais de língua portuguesa como reforço escolar; 1 tempo semanal de reforço escolar de filosofia; 2 tempos semanais de matemática com mediação escolar e bidocência; 1 tempo semanal de reforço escolar em química; 1 tempo semanal de reforço escolar de inglês; 1 tempo semanal de biologia com mediação escolar e bidocência (PROF O)

Ao todo, de acordo com o PROF O, a sua escola localizada no município do Rio de Janeiro conta com 12 tempos dedicados ao Atendimento Educacional Especializado aos surdos, e ainda apresenta uma estratégia pedagógica não mencionada até aqui, a bidocência. De acordo com Beyer (2005), a prática da

bidocência tem suas origens no pioneirismo alemão, mais especificamente da Escola Flämming, em Berlim. Originalmente, a iniciativa foi tomada por um grupo de pais de crianças com deficiência. Por seus resultados exitosos, se espalhou por outros estados alemães. A experiência de Flämming tornou-se um referencial para o ensino chamado “especial” e expandiu-se para outros espaços educacionais. A bidocência é um dentre os diversos princípios da Escola Flämming. Sua principal característica é a presença de dois professores que, em tese, são igualmente responsáveis pela aprendizagem e utilizam de seus conhecimentos de forma compartilhada para alcançar os objetivos propostos. Alguns autores consideram que mais do que bi-docência, deva haver uma codocência, um trabalho planejado e realizado por duas pessoas (PHILIPPSEN, 2018; AIRES, 2017; ALMEIDA, 2016; PEREIRA; ROSA, 2013; NASCIMENTO; BEZERRA, 2012; SIEBERT, 2009; BEYER, 2005; KELMAN, 2005; CUNHA, 2000). No município do Rio de Janeiro, “Em todas as atividades pedagógicas na escola, sejam aulas de reforço, bidocência, recuperação e aulas regulares, o aluno é acompanhado por intérpretes”(PROF O).

6.1.4.1 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em Libras

De acordo com a cartilha MEC/SEESP (2007), no momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo “preferencialmente surdo” (p.23), o que não acontece de acordo com os resultados dessa pesquisa.

No município do RJ dois professores relataram que estes atendimentos ocorriam durante as aulas em sala com a presença de um intérprete de Libras (PROF N; PROF P). Porém cabe ressaltar que, segundo Damazio (2007), não cabe ao intérprete se responsabilizar pelos alunos surdos. É fundamental que professor e aluno mantenham interações sociais e comunicativas, de maneira tal que o aluno surdo não dependa totalmente do intérprete. Não se pode perder de vista que é papel do professor socializar o conhecimento elaborado para todos os alunos, incluindo os surdos.

Em Itaperuna, também existia essa dependência e sobrecarga do profissional intérprete para atender tal demanda. Segundo depoimento do profissional deste município, o intérprete era o único responsabilizado pelo processo de alfabetização do alunos surdos, tirando este papel que deve ser

executado pelo professor. Segundo resposta do PROF G, o AEE para surdos em sua escola

É mais para constar. Não existe material didático especializado, instrutor de Libras nem sala de recursos. O aluno tem um intérprete e é esse profissional que tenta dar conta da alfabetização nas 2 línguas, além do conteúdo escolar (PROF G)

O Intérprete de Libras deve auxiliar os professores na construção de significados pelo surdo, mas não deve substituir o papel do professor. Ao tratar sobre material didático, a qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras, conforme acrescenta PROF Q:

Além da Língua Portuguesa que é o maior foco, no momento, trabalhamos as demais disciplinas com materiais adaptados com riqueza de recursos visuais, apoio do Google imagens (elucidar conceitos) e explicação tendo como base a vivência de cada. (PROF Q)

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (ALVES, et al., 2006, p. 15). Acredita-se ser necessário ter cautela ao se fazer considerações acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados nas SRMs. Ao afirmar que nessas salas os conteúdos não devem ser confundidos com reforço, não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser, também, abordados nas SRMs. A prática pedagógica do AEE deve possibilitar que o aluno aprenda a aprender, ou seja, deve levá-lo a questionamentos, que por sua vez deve propiciar a investigação e a reflexão, levando-o a formular suas idéias, dentro do princípio da liberdade de expressão. Desta forma, o aluno estará construindo conhecimento, mas para que esse conhecimento não seja fragmentado, as aulas devem ser planejadas com a integração dos professores das diferentes áreas.

6.1.4.2 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino de língua portuguesa se pretende desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como a textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas e compreensão de textos, conforme relato do que já é desenvolvido pelo Professor Q do município do Rio de Janeiro:

Trabalhamos com a Libras como língua de instrução e temos apoio do profissional instrutor surdo. Nosso foco é trabalhar ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na metodologia do Modelo Baseado no Uso. Nossos alunos estão nos anos finais do Ensino Fundamental e precisam focar na Língua Portuguesa, pois na Libras já tem fluência.(PROF Q)

Para o PROF J, também no município do RJ, “o trabalho principal é desenvolver a língua de sinais e promover o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita”.

O ensino do Português escrito deve ser diário, pois, para as pessoas com surdez, o aprendizado desta língua exige exercício constante e deve ser preparado de acordo com o nível de aprendizagem e desenvolvimento linguístico dos alunos, que deve ser avaliado pelo professor do AEE, o qual deve observar principalmente a leitura e a escrita, levando em consideração a produção e a interpretação do próprio aluno.

6.1.4.3 Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras

Para este momento didático-pedagógico do AEE, o professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular (MEC/SEESP, 2007). Para quase 50% dos questionários respondidos tal informação era seguida e esse momento de aprendizado da Libras era respeitado. Conforme relato de alguns professores:

O trabalho principal é desenvolver a língua de sinais e promover o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Conteúdos de sala de aula regular são complementados conforme a necessidade (PROF J).

Sim. Na verdade, a disciplina de LIBRAS deveria ter a mesma carga horária de português e, como isso não acontece, por isso tem o AEE de Libras, com o Instrutor Ouvinte, 1x por semana, 3h (PROFA).

No município de Duque de Caxias, foi alegado que este momento não existia pois os alunos que participavam do AEE eram fluentes em Libras, não necessitando deste aprendizado. Porém, cabe ressaltar a importância deste momento, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado com o uso de Libras, ensina e enriquece os conteúdos curriculares promovendo a aprendizagem dos alunos com surdez na turma comum.

No município de Angra dos Reis o professor responsável pelo ensino de Libras no AEE é ouvinte, o que não está errado. Porém, para o MEC/SEESP (2007), o professor surdo é a pessoa indicada para oferecer aos alunos surdos melhores possibilidades para o ensino de Libras porque o contato de crianças e jovens surdos com adultos surdos favorece a aquisição dessa língua. O documento informa ainda que

O professor que ministra aulas deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras e também, para não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa que são duas línguas de estruturas diferentes (p.37).

No município do RJ, outra modalidade é usada dentro de sala de aula pelo professor. A professora W, do município do Rio de Janeiro, informou que na escola que trabalha não tem AEE para surdos, porém já atendeu em sua sala de Recursos Multifuncional uma aluna com implante coclear, com a qual trabalhou a leitura labial e vibração das palavras. Informou ainda que a aluna não era atendida sozinha, e que ao final dos trabalhos teve uma significativa evolução. Nesse sentido, é necessário pensar a respeito da metodologia utilizada para a educação de alunos surdos implantados, uma vez que muitas escolas têm utilizado a língua portuguesa sem pensar em adaptações, e ignorando a língua de sinais. Negligenciam, conseqüentemente, a cultura e seus aspectos identitários.

Também, ao pensar sobre os avanços tecnológicos, nos cabe refletir sobre a situação da inclusão de alunos com implante coclear. Estudos com crianças implantadas (QUEIROZ & KELMAN, 2007; KELMAN & QUEIROZ, 2008) apontam para a falta de preparo do professor em sala de aula, ausência de uma metodologia adequada e da língua de sinais no desenvolvimento da

escrita e de todo o processo ensino-aprendizagem. Além disso, reforçam a importância do respeito pela língua, cultura e identidade surda. Portanto, é de enorme importância ressaltar que o implante coclear e a língua de sinais não se excluem mutuamente, mas ao contrário, o implante torna-se mais uma opção para que o surdo seja bilíngue e possa utilizar a língua portuguesa e a de sinais conforme sua necessidade, podendo ainda auxiliar na comunicação com seus pares surdos, dentro de espaços de recreação, brincadeiras, dentre outros. Como afirma Kelman:

O bilinguismo em crianças com implante coclear deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais. (KELMAN, 2010, p. 37).

Na perspectiva de uma educação bilíngue como proposta de ensino, Quadros (1997) diz que: O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança as duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

A Libras não é uma língua pronta e acabada. Ainda são necessárias pesquisas para a elaboração e sistematização de termos técnicos e científicos para a ampliação do vocabulário da Libras e, principalmente, as oportunidades de seu uso e sua significação. Esse trabalho de pesquisa deve ser realizado entre alunos, professores e tradutores/intérpretes da Libras. Segundo DAMÁZIO e FERREIRA (2010: p. 17) 'a criação e organização desses termos em Libras é fundamental para:

(1) Subsidiar o tradutor/intérprete e o professor bilíngue a trabalhar em Libras em seus vários contextos científicos; (2) Desenvolver referencial teórico que possibilite a apreensão de termos inerentes aos conhecimentos científicos; (3) Construir conceitos em sala de aula e possibilitar ampliação das competências linguísticas da pessoa com surdez em Libras e em Língua Portuguesa; (4) Gerar novas convenções em glossários e dicionários da Libras”.

A avaliação da aprendizagem dos alunos em Libras deve ser sistemática e deve levar em consideração o conhecimento dos sinais, fluência e simetria, a construção e apreensão de conceitos de termos técnicos, de acordo com o nível de escolarização do aluno.

6.2 Observação

A inclusão em educação é entendida, como já citamos anteriormente, como um processo de inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares. Segundo Kelman & Branco (2014), “(...) os fatores que conduzem ao êxito do processo inclusivo transcendem as orientações dadas pelo discurso oficial” (p.496), sendo necessário analisar o contexto do espaço de inclusão, onde o aluno surdo está inserido, afim de se estabelecer uma relação direta com seus interlocutores no espaço social destinado à pesquisa, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de coconstruir dados e compreender o contexto da pesquisa. Neste caso, Kelman & Branco (2014) salientam a definição de *contexto* como “(...) um conjunto de componentes que pertencem a um complexo e dinâmico sistema de interrelações que podem, ou não, promover o êxito da inclusão” (p.497).

Com base nestes conceitos, nesta seção pretendemos analisar e interpretar as informações provenientes à observação que foi realizada em dois espaços, definidos, devido a relevância do estudo, a partir das respostas obtidas no questionário. Um espaço escolar, definido como Escola Polo na Educação de Surdos do Município de Duque de Caxias, e um espaço não escolar, citado nas respostas, de um local de Atendimento Educacional Especializado para surdos, dentro de um projeto no Instituto de Neurologia Deolindo Couto.

6.2.1 Espaço Escolar: Escola Municipal Olga Teixeira

A escola observada é uma escola pública do município de Duque de Caxias, que de acordo com dados do Censo 2008 apresenta o seguinte quadro com o total de matrículas:

QUADRO 8 - Distribuição de matrículas na escola Municipal Olga Teixeira

Anos Iniciais (1ª ao 5ª ano)	32
Anos finais (6º ao 9º ano)	941
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	449
Educação Especial	110

Fonte: Extraído do Censo 2008.

De acordo com tabela acima, o total de alunos público alvo da educação especial, matriculados na escola, são de 110, porém o quantitativo de alunos surdos é de 51 alunos, conforme dados da secretaria escolar. A escola funciona nos três turnos, sendo que os alunos surdos estão organizados em sala de aulas no período da manhã nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no período noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ficando o período da tarde destinado ao Atendimento Educacional Especializado destes alunos.

As crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental são atendidas em classes especiais dentro da escola, seguindo a normativa do MEC/SEESP (1997), que diz que os alunos surdos que se encontram na educação infantil e aqueles que se encontram no processo de alfabetização devem ser “integrados em classe especial das escolas regulares” (Vol II, p. 304). Estas crianças são acompanhadas por um professor Bilíngue e pelo assistente educacional surdo, que são adultos surdos, fluentes em Libras, que servirão de modelo linguístico e de identidade, o que vai de encontro com o que é exposto por Dizeu & Capolari (2005, p. 588), quando afirmam a necessidade de se colocar a criança surda próxima a seus pares o mais rápido possível, ou seja, “em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua”.

As demais crianças e jovens são incluídas em salas regulares com a presença de um profissional Intérprete de Libras. A profissão do Intérprete de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 que oficializa o exercício destes profissionais nas instituições de ensino de nível fundamental, médio e superior. Dessa forma, viabiliza às pessoas surdas o acesso aos conteúdos curriculares, bem como garante o atendimento às suas necessidades educacionais e linguísticas, nas salas de aulas comuns. A escola está organizada da seguinte forma:

QUADRO 9 – Organização das Salas com alunos surdos na Escola observada

<u>MANHÃ</u>	<u>TARDE</u>	<u>NOITE</u>
3 classes especiais (21 alunos)	AEE SRM2 e SRM3	1 turma de EJA (15 alunos)
4 turmas regulares com surdos (15 alunos)		
✓ 5 Intérpretes de Libras	✓ sem Intérprete de Libras	✓ 1 Intérprete de Libras
✓ 6 assistentes educacionais surdos	✓ 1 assistente educacional surdo	✓ 1 assistente educacional surdo

Fonte: Elaborado pela autora

Os assistentes educacionais surdos estão organizados para atenderem às principais dificuldades dos alunos surdos. Eles estão divididos nas classes especiais, no AEE e no EJA. Ainda fomos informadas pelo diretor da escola que neste ano de 2020 a escola contará com a presença de um instrutor surdo de Libras que estará atuando junto aos pais, professores e toda comunidade escolar interessada no aprendizado da língua de sinais como segunda língua, o que demonstra que a escola reconhece e se preocupa com a difusão e reconhecimento da Libras dentro do espaço escolar. O ponto negativo desta iniciativa é que tal formação será disponibilizada como optativa, não sendo obrigatória a todos os profissionais da escola.

A escola conta com três salas de recursos organizadas para atender aos alunos surdos da escola, que para fins desta pesquisa foram nomeadas como SRM1, SRM2 e SRM3. As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, porém começou a ser pensada desde a década de 70, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que frequentavam o ensino regular, visando ampliar seus conhecimentos e oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades, com a finalidade de superar as lacunas do ensino regular (ANJOS, 2011). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e visa oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado

aos alunos da Educação Especial. As Salas de Recursos Multifuncionais, programa do Ministério da Educação, são espaços físicos localizados nas escolas públicas, municipais e estaduais, onde deve ser realizado o AEE.

6.2.1.1 CATEGORIA 1 - Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos

As três professoras que atuam nas salas de recursos são fluentes em Libras e ministram as aulas utilizando a língua de sinais nos diferentes níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução. Nesta escola, o planejamento do Atendimento Educacional Especializado é feito pelos três professores especializados que atendem nas SRM1, SRM2 e SRM3, juntamente com os professores de turma comum e os professores de Língua portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala comum.

QUADRO 10 – Formação Inicial e Continuada dos professores da Escola observada

	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo na área de surdez	Conhecimento em Libras
Prof C	Letras	Pós em Deficiência visual	2 a 5 anos	Intermediário
Prof D	Pedagogia	Pós em Educação Especial	2 a 5 anos	Avançado
Prof E	Pedagogia	Pós em Educação Especial/inclusiva e Surdez	10 a 20 anos	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora

Para a formação dos profissionais do AEE, prevê-se “formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.11). Entre eles estão os relacionados ao ensino da Libras. Na escola observada as três professoras investigadas apresentam formação inicial e continuada voltada para a área da educação especial/inclusão. Segundo elas, existe uma política na escola de incentivo à formação na área do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Quanto à surdez, elas informam que nos anos anteriores era oferecido um curso de Libras dentro da escola, ministrado por professor surdo, que atendia, de forma não obrigatória, a toda comunidade escolar. Era proposto aos professores de AEE e aos professores regentes que

tinham alunos surdos incluídos em suas salas a participação no mesmo. Por muito tempo ficaram sem este profissional, por motivos de falta de verba para contratação pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, segundo informações da direção, no ano de 2020 retornarão às aulas de Libras para os profissionais da escola, pais e alunos ouvintes interessados.

6.2.1.2 CATEGORIA 2 - Funcionamento e organização dos AEEs para surdos

A SRM1 funciona em uma sala de informática, com computadores organizados em círculos. No ano de 2007 a escola ganhou uma sala de informática equipada para atender os alunos surdos incluídos da escola, sendo um excelente espaço de aprendizado por poder contemplar num mesmo espaço a Libras, com professor bilíngue, e os recursos tecnológicos. Para alguns autores (SANTAROSA & HONY,1992; VALENTE, 1990; SANTAROSA et al,1990), os recursos de informática associados ao aprendizado para crianças surdas favorecem na mudança na dimensão cognitiva, afetiva e social, maior rapidez na resolução de problemas e organização de estratégias para chegar às soluções, aquisição e desenvolvimento de conceitos, ampliação do vocabulários, maior familiaridade com a comunicação escrita, enriquecimento da linguagem escrita, melhoria da concentração dos sujeitos e maior rapidez de pensamento, maior e melhor interação entre o grupo de sujeitos e facilitadores, maior autonomia, segurança, iniciativa e interesse nas atividades realizadas, além de maior nível de motivação e persistência. O projeto da sala consistia em auxiliar os alunos surdos nas pesquisas escolares, o que perpetuou até a presente data com a mesma professora, com pesquisas e metodologias para surdos, atendendo os alunos surdos no contraturno.

Figura nº 4 – SRM1 e a organização dos computadores



Foto tirada pela autora

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que pertencem às classes especiais, também participam do projeto, em horário de aula, em dias específicos, com 40 minutos de aula, recebendo aulas de informática aplicada à educação, com uso de jogos educativos, bem como para aprendizagem de coordenação motora, com o manuseio do mouse.

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental recebem o Atendimento Educacional Especializado na sala de Recursos da informática no período contraturno do horário de aula. Os atendimentos ocorrem às 3^o e 5^o de tarde (contraturno para os alunos que estudam de manhã), pelo período de 1 hora e 30 minutos, divididos por turmas, seguindo a seguinte organização:

QUADRO 11 -Organização por dias/turma/número de alunos atendidos

Dia da semana	Ano de escolarização	Quantidade de alunos
3ª feira	6º ano	5 alunos
	7º ano	3 alunos
5ª feira	8º ano	3 alunos
	9º ano	4 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

As SRM2 e SRM3 não apresentam os mesmos recursos tecnológicos conforme a SRM1, porém ambas dispõem de uma sala grande com quadro, mesa e cadeiras organizadas de forma que os alunos consigam se ver, bem

como para que possam tomar conhecimento da intervenção dos colegas (figura 5). Esta forma de organização, colocando a turma ou grupo em círculo ou semicírculo, para que ele possa ver e ser visto, facilitando a integração do aluno surdo e seu aprendizado (MEC/SEESP, 1997).

Figura nº 5 – SRM2 e a disposição das carteiras em círculos



Fonte: Foto tirada pela autora

FIGURA nº 6 – SRM3 e disposição das carteiras



Fonte: Foto tirada pela autora

Na SRM2 são atendidos os alunos surdos do 6º ano de escolarização, que além de trabalharem os conteúdos de sala de aula, passam pelo processo de adaptação de entrada ao segundo seguimento. Uma vez que nesta escola os alunos surdos estudam em classe especial do 1º ao 5º ano, com a presença apenas de um professor bilíngue e um assistente educacional surdo. Será o primeiro contato que estes alunos terão com uma sala de aula regular com alunos não surdos e com a presença de um intérprete de Libras em sala de aula. Deve-se ter a clareza que essa integração não passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes. A verdadeira integração implica reciprocidade (MEC/SEESP, 1997). Mas neste processo de integração, a professora da SRM trabalha boa parte das questões que podem envolver uma melhor adaptação dos alunos a esta nova realidade.

Os atendimentos na SRM2 ocorrem 2 vezes na semana com duração de 50 minutos, conforme Quadro...

QUADRO 12 -Organização dos atendimentos na SRM2

Dias da semana	Turma	Quantidade alunos
2ª e 4ª feiras	6º ano	6 alunos surdos
3ª e 5ª	6º ao 9º ano	Alunos com Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora

Na SRM3 o atendimento aos alunos surdos ocorre duas vezes na semana, às 3ª e 5ª feiras com duração de 50 minutos cada atendimento, organizado de forma individual, dupla, trio ou grupo, de acordo com as necessidades dos alunos.

QUADRO 13 - Organização dos atendimentos na SRM3

Horário	Turma	Quantidade de alunos
11h10	7º ano	3 alunos
12h30	8º ano	3 alunos
13h30	9º ano	4 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

6.2.1.3 CATEGORIA 3 – Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos

Na SRM1 pôde ser observado apenas a execução dos dois momentos didáticos-pedagógicos: O AEE EM LIBRAS, com a metodologia de pesquisa associada aos conteúdos de sala de aula, na qual os alunos levam para a sala de recursos de informática os temas a serem trabalhados nas pesquisas; e o AEE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, quando os alunos não têm trabalhos para fazer pesquisas e são trabalhados alguns conteúdos de língua portuguesa, como: vocabulário, concordâncias entre outros, sempre com auxílio do objetos de aprendizagem computacionais (jogos), que são criados pelo professor da SRM, através do *jclick*, um software livre, com essa finalidade. Porém, para ambos os momentos, não há separação e organização para que ocorram em dias e horários especificados, apenas dependem das demandas que vão surgindo pelos alunos.

Os recursos utilizados para as pesquisas fazem uso de imagens e vídeos extraídos da internet. Em face do ritmo rápido que vivemos, de transformações em diversos âmbitos da sociedade, somos motivados a pensar sobre uma educação universal e global. Nesse contexto, torna-se essencial compreendermos de que modo os recursos tecnológicos podem ser utilizados como ferramentas no desenvolvimento de percursos metodológicos que viabilizem aprendizagem significativa aos estudantes. “Se os alunos fazem ponte entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais e experimentais ligadas a seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora” (MORAN, 2000, p.39). O trabalho com imagens tem sido recorrente na educação surdos, tendo as escolas contemplado de forma direta e indireta uma grande variedade de imagens no seu cotidiano, como pinturas, desenhos, fotografias, diagramas, gravuras, filmes, entre outras. Além disso, com o aporte da tecnologia, a relação entre texto e imagem ganha outra dimensão, uma vez que é possível o uso da multimodalidade (SOFIATO, 2016).

Os conteúdos na SRM1 são trabalhados em Libras para melhor compreensão e fixação do que é aprendido em sala, respeitando o documento normativo MEC/SEESP (2007) quando afirma que “O professor deve ministrar

a aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução nestes espaços”.

A presença dos alunos na SRM1 no período do contraturno é obrigatória, cabendo aos pais assinarem um termo de compromisso caso recusem a participação de seus filhos.

Na SRM2 e SRM3 são trabalhados os conteúdos da sala de aula, de acordo com as demandas trazidas pelos alunos e professores, com o auxílio na confecção de trabalhos, quando solicitado. O assistente educacional Surdo auxilia às professoras bilíngues das SRM neste momento didático-pedagógico do AEE EM LIBRAS. O AEE para o ensino da Língua Portuguesa ocorre, de acordo com a necessidade dos alunos atendidos, bem como os auxilia nos conteúdos de matemática. A professora que atende nesta SRM informou que existe uma boa relação com os professores regentes das turmas, que sempre encaminham pelo aplicativo whatsapp as principais dificuldades dos alunos para serem trabalhadas na SRM, o que acabava em alguns momentos dando o caráter de “aula de reforço” nestes espaços, o que não é proposto pelo MEC. Informou ainda que participa das reuniões do COC de forma a contribuir junto aos professores regentes das turmas com surdos incluídos, a fim de traçar melhores estratégias de desenvolvimento destes alunos. Em todos os momentos didático-pedagógicos reforça-se a importância do planejamento do AEE ser elaborado em conjunto entre o professor da sala de recurso e o professor da sala regular. Esta premissa está de acordo com Damazio (2007) quando afirma que o planejamento coletivo se inicia com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Nas três SRM da escola, SRM1, SRM2 e SRM3 não ocorre o momento do AEE para o ensino de Libras, pois, de acordo com as professoras, todos os alunos atendidos são fluentes em Libras.

Ainda na SRM2, pudemos observar que boa parte dos utilitários da sala estão identificados com seus respectivos nomes em Língua Portuguesa, conforme a Figura 7 que, para Silva, (2001) serve como facilitador do aprendizado, pois o aluno serve-se do objeto físico para compreender o significado da palavra escrita.

FIGURA nº 7: SRM2 com nome dos objetos da sala afixados em Língua Portuguesa



Fonte: Fotos tiradas pela autora

6.2.2 Espaço não Escolar – Ambulatório de Neurologia do Instituto de Neurologia Deolindo Couto

Devido a relevância para o estudo, também foi selecionado para a observação um espaço de Atendimento Educacional Especializado que atende crianças e jovens surdos no Ambulatório de Surdez da UFRJ, localizado no Instituto de Neurologia Deolindo Couto – INDC. Este atendimento se dá num projeto de extensão intitulado: “O desenvolvimento de Crianças Surdas – Promovendo a Saúde, a Educação e o acesso precoce a práticas educativas em L1 e L2. Este projeto iniciou-se em março de 2018 e é coordenado pela Profa. Dra. Carolina Magalhães do curso de Fonoaudiologia, que tem como um dos colaboradores internos o curso de Pedagogia da UFRJ, através da participação da professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ Dra. Celeste Azulay Kelman.

A parceria com a Fonoaudiologia ocorreu por compartilharem a concepção de que a Surdez se constitui em um grupo minoritário que apresenta uma diferença linguística e que, por essa razão, tem dificuldades na Língua Portuguesa. As crianças e jovens são atendidos na concepção de um ambulatório bilíngue de surdez: eles têm aulas de Libras, atendimento fonoaudiológico na segunda língua, na medida do possível, e atendimento educacional especializado, para desenvolverem e aperfeiçoarem a competência linguística na Língua Portuguesa, envolvendo compreensão da leitura e habilidades da escrita.

A observação foi realizada no ambulatório de Surdez do INDC com surdos participantes do projeto de extensão, pelo período de março a julho de 2019. Ao todo foram onze crianças e jovens surdos atendidos, divididos em dois turnos: manhã e tarde. O período escolhido para a observação desta pesquisa foi o matutino, do qual pude participar ativamente do processo. Estes sujeitos têm atendimento fonoaudiológico com os acadêmicos dos últimos períodos do curso de fonoaudiologia; aprendem Libras com um professor surdo; e participam do Atendimento Educacional Especializado, com alunos da Pedagogia, com supervisão da Professora doutora Celeste Azulay Kelman.

Foi escolhido para registro das observações, o diário de campo, pois, conforme Glat & Pletsch (2011), trata-se de um recurso necessário para

relembrar os acontecimentos, a sequência dos fatos e os comentários dos sujeitos pesquisados. O diário de campo permite releituras sempre que houver necessidade, configurando-se em uma rede de significações nas relações dialógicas entre pesquisador e pesquisados. Os participantes adultos da Pesquisa assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – RCLE e os responsáveis dos menores de 18 anos assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis – RCLE, bem como o Termo de autorização de veiculação de imagem. Os documentos encontram-se no Apêndice desta dissertação. Para melhor acompanhamento e observação das ações, tive a oportunidade de atuar em alguns atendimentos e verificar de que forma ocorria o processo de aquisição de língua portuguesa escrita pelos alunos surdos que participavam do projeto.

A análise de dados desta observação também seguiu os critérios de organização dos resultados, seguindo as três categorias identificadas na pesquisa e que serão apresentadas em diante.

6.2.2.1 CATEGORIA 1 – Formação dos Professores que atuam no AEE para surdos

O projeto de extensão, é realizado por acadêmicos dos últimos períodos do curso de Fonoaudiologia e Pedagogia, sob orientação das professoras coordenadoras do projeto. Para os alunos extensionistas era oferecido um curso de Libras básico uma vez por semana, no mesmo dia de atendimento às crianças e jovens surdos, denominados por pacientes, pelos acadêmicos de Fonoaudiologia e por alunos, pelos da Pedagogia. Esta formação em Libras tinha a duração de 40 minutos e servia para familiarizar os acadêmicos sobre a língua, a fim de auxiliar na comunicação com os sujeitos surdos atendidos. Porém, os acadêmicos que atuavam nos atendimentos geralmente permaneciam ao longo de um semestre, e que quando começavam a se familiarizar com a Libras já estavam terminando o projeto de extensão e não estariam no próximo semestre, permanecendo boa parte do projeto, sem dominar a Língua do sujeito surdo atendido. E, segundo coordenadora do projeto, era difícil conseguir parceria para que o curso de Libras fosse oferecido todo o ano ao longo dos semestres, ficando diversas vezes sem a presença deste professor, forçando aos acadêmicos a criação de estratégias e o uso da comunicação multimodal a fim de atender os alunos surdos.

As acadêmicas da pedagogia, que atuavam diretamente com o Atendimento Educacional Especializado para surdos no INDC no período da observação estão descritas abaixo no quadro, com as identificações AcA, AcB e AcC.

QUADRO 14 – Formação dos acadêmicos que atuam no AEE no INDC

IDENTIFICAÇÃO	PERÍODO	CURSOS NA ÁREA	CONHECIMENTO DE LIBRAS
AcA	6º semestre	Curso de Libras Grupo de Pesquisa de Inclusão	Intermediário
AcB	9º semestre	Disciplina de Libras na Faculdade	Básico
AcC	9º semestre	Curso Básico – 160h Disciplina de Libras na Faculdade	Básico

Fonte: Elaborado pela autora

6.2.2.2 CATEGORIA 2 – Funcionamento e organização dos AEEs para surdos

As sessões de Atendimento Educacional Especializado para surdos tinham a duração de 45 minutos, uma vez por semana, sempre às 5ªs Feiras, na mesma sala. No período observado foram acompanhados 4 estudantes surdos, conforme descrito em quadro abaixo, com identificação fictícia.

QUADRO 15 - Identificação dos Sujeitos surdos atendidos no AEE do INDC

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TIPO DE SURDEZ	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	FLUÊNCIA EM LIBRAS
C1	7 anos	Leve	1º ano EF	Básico
C2	11 anos	Leve	6ª ano EF	Avançado
J1	33 anos	Profunda	6º ano EF	Avançado
J2	37 anos	Profunda	3º ano EM	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora

A C1 apresenta surdez leve e faz uso de prótese bilateral e estava em etapa de alfabetização no ensino fundamental I em escola regular sem ser inclusiva, sabe pouca língua de sinais, é muito bem oralizada.

Figura nº 8 – Criança surda sendo acompanhada pela autora no AEE do INDC



Fonte: Foto Tirada pela autora

A C2 também apresenta surdez leve, porém recusava o uso da prótese, estudava em escola regular inclusiva no Ensino Fundamental II e frequentava também era no AEE da escola duas vezes por semana. Fluente em Libras e bem oralizado. Compreendia os comandos por voz, mesmo sem o uso de prótese, mas apresentava bastante dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa.

Figura nº 9 – C2 surda sendo acompanhada pela AcA



Fonte: Foto tirada pela autora

As J1 e J2 apresentam surdez bilateral profunda, são usuárias fluentes da Libras e estudavam em escola Bilingue no período noturno, por não estarem mais em idade escolar. Ambas apresentavam muitas dificuldades na Língua Portuguesa.

Figura nº 10 – J1 e J2 realizando atividade no projeto Leitura e Escrita.



Fonte: Foto tirada pela autora

Os estudantes eram atendidos separadamente, de acordo com a faixa etária, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 16 – Organização do AEE para surdos no INDC

Horário	Estudante surdo	Acadêmica da Pedagogia
10h às 10h40	C1	AcA
10h40 às 11h20	C2	AcA
10h40 às 11h20	J1 e J	AcB e AcC

Fonte: Elaborado pela autora

6.2.2.3 CATEGORIA 3 – Atendimento aos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos

O projeto era voltado para o aperfeiçoamento das competências linguísticas na Língua Portuguesa, envolvendo compreensão da leitura e habilidades da escrita. Cada momento didático-pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua era organizado pelos acadêmicos da pedagogia.

O objetivo deste momento didático-pedagógico é aperfeiçoar o conhecimento e domínio da Língua Portuguesa, notadamente na leitura e na escrita, que se constitui em uma segunda língua (L2), dado que sua língua natural e espontânea é a Língua de Sinais, e por essa razão considerada como sua primeira língua (L1). A intenção é de aprofundar estudos específicos e atuação em uma situação de ambulatório onde se otimiza o processo de ensino e aprendizagem, independente do nível de escolarização em que cada um desses estudantes se encontra. Favorecendo o processo de leitura e escrita se está, conseqüentemente, suscitando oportunidades para aperfeiçoar o letramento em Língua Portuguesa.

Para Kelman (2005), a surdez por si, não define uma condição única, e sim um grupo minoritário que configura diferentes microgrupos sociais, linguísticos e culturais, como ocorre em qualquer sociedade multicultural. Dentro deste grupo existem multiplicidades fisiológicas, comportamentais e ideológicas. Disso, culminará a individualidade de cada pessoa surda, somando suas experiências de mundo e com o mundo.

As atividades desenvolvidas com C2, J1 e J2 eram divididas em quatro etapas: (1) Apresentava-se uma história sequenciada imagética, solicitando que os sujeitos surdos narrassem a referida história na Língua de Sinais; (2) Apresentava-se as palavras-chave da história na Língua Portuguesa e também na Língua de Sinais; (3) Apresentava-se a sinalização correspondente e se pedia que as participantes identificassem e apontassem para a palavra, fazendo o reconhecimento visual das mesmas, ou o fizessem através da datilografia. A partir daí, elas escreviam o mesmo texto que foi narrado em Língua de Sinais, na Língua Portuguesa.

A criança C1, por ainda estar em processo de alfabetização escolar, recebia o atendimento de acordo com seu nível de escolarização, com ilustrações e associações.

Foi possível observar neste processo que todas as atividades desenvolvidas com as crianças e jovens surdos atendidos no projeto utilizavam de bastante recursos visuais. Quando refletimos sobre a alfabetização e o letramento de sujeitos na educação, consideramos o seu desenvolvimento na prática de leitura dos vários gêneros literários. Diante de toda demanda e acesso às informações, o educador ao lançar mão de recursos visuais em suas estratégias de ensino, principalmente nas aulas de LP, valorizará a experiência visual do aluno surdo (KARNOPP, 2012).

Além de se fazer o uso da Libras como mediadora do processo de aquisição da segunda língua destes sujeitos, no caso, a Língua Portuguesa, foi possível observar que mesmo para a criança C, que tinha conhecimento superficial de Libras, as atividades mediadas em Língua de Sinais facilitavam sua compreensão da Língua Portuguesa. As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos.

O momento didático pedagógico do AEE para ensino de Libras, era ofertado por uma professora surda de Libras que, durante 40 minutos, uma vez por semana, trabalhava os conceitos e vocabulário na Língua Brasileira de Sinais. Porém, a participação nesta parte do projeto era facultativa, e poucos alunos tinham interesse por se autodenominarem fluentes em Libras.

Um dos principais complicadores para a perfeita execução das atividades com o objetivo de melhor desenvolvimento das crianças e jovens atendidos, foi a falta de assiduidade, uma vez que o encontro ocorria apenas uma vez por semana e os participantes atendidos muitas vezes não iam por motivos diversos: doença, falta de dinheiro, não ter com quem deixar o outro irmão, etc.

6.2.3 Relato da Coordenadora do Projeto, Dr^a Carolina Magalhães

Ao conversar com a coordenadora geral do Projeto, ela nos apresentou que o projeto tinha como objetivo desenvolver bem a primeira língua do surdo,

com acesso ao aprendizado da Libras por um professor surdo, para que ele pudesse ter acesso a sua segunda língua. Isso se fazia no ambulatório, através do acompanhamento fonoaudiológico e/ou pela leitura e escrita, áreas em que a maioria dos surdos não tem bastante domínio.

Para a coordenadora, a criação deste espaço em ambiente não escolar possibilitava que os sujeitos surdos pudessem ter uma atenção individualizada, porque segundo relato:

Muitas crianças surdas têm muitas dificuldades na apropriação da Língua Portuguesa, né, tanto no que tange a alfabetização quanto letramento, enfim, minha preocupação com os dois aspectos, né que são complementares ao meu ver à escola. Muitas vezes essas crianças não recebem um planejamento individualizado. Muitas vezes crianças surdas incluídas em escolas regulares, ficam com essa carência, né de uma proposta efetiva de Letramento pra elas. No estágio que elas se encontram de alfabetização ou letramento. (Relato)

Nem todas as crianças participantes do projeto conseguiam participar dos três momentos: Atendimento Fonoaudiólogo em segunda língua, Ensino de Libras e Leitura e Escrita da Língua Portuguesa, por terem muitas crianças e poucos acadêmicos envolvidos no projeto. O tempo também era um fator complicador, pois um dia só por semana para todos os atendimentos era excessivo.

O projeto também envolvia uma visita às escolas onde os alunos surdos participantes do projeto estudavam. Tinha o objetivo de aproximar os estudantes de Fonoaudiologia e de Pedagogia com a realidade da escola, conversar com os profissionais da escola e observar, quando permitido, as crianças em seus espaços de sala de aula e recreio e em interações com outras crianças. No diálogo com os professores se buscava traçar estratégias conjuntas para um melhor aprendizado destes alunos.

Quando é o caso e a gente faz assim o relatório de visita escola, fazendo sugestões, né, pra equipe escolar do que a gente acha que é relevante modificar e também enaltecendo os pontos positivos que a gente percebe na escola tem sido bem produtiva essa visita. (relato da coordenadora)

Esta ação de visita a escola é uma excelente estratégia para que possa haver uma troca entre os profissionais que atuam diretamente com o aluno surdo, a fim de que se encontrem os melhores caminhos para que este tenha um aprendizado efetivo e de qualidade.

6.3 Análise do PPP da Escola Investigada

O projeto político pedagógico (PPP) é entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, uma reflexão do seu cotidiano, construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o

processo educativo da escola, devendo ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas (VEIGA, 2009). Ainda para a autora, este documento deve ser também considerado um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, buscando sempre alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

É importante que nos documentos das escolas que se proponham a trabalhar com o AEE para surdos constem, por exemplo, no projeto político pedagógico, as adaptações curriculares, metodologia dos trabalhos desenvolvidos, planos de estudos das disciplinas, dentre outras características.

O Decreto nº 5.626/2005 dispõe também em seu art. 22 - § 1o: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 07).

Nesse sentido foi analisado o PPP da escola, a fim de averiguar fundamentos políticos e pedagógicos que identificassem esta unidade de ensino como de caráter inclusivo e, que abordassem o atendimento aos alunos surdos. Deparamo-nos com um documento do ano de 2018, e que, segundo a coordenadora pedagógica, está sofrendo alterações, em virtude da nova gestão iniciada este ano, e que ainda se encontra em elaboração. -

No campo “Repensando a escola / diagnóstico”, o documento reafirma o compromisso da escola pela “Educação para todos”, em conformidade com a *Declaração de Salamanca* no qual foram elaboradas regras e padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. O documento informa ainda que a escola é considerada como escola polo para alunos surdos, mas que também tem atendido a cada ano mais alunos com outros comprometimentos.

Quanto aos objetivos e metas da escola indicados no PPP, a mesma objetiva a alfabetização dos alunos da educação especial até o final do ciclo de alfabetização, respeitando a língua materna (Libras) e, para aqueles que se encontram em outros anos de escolaridade e ainda não estão alfabetizados (EJA), fazê-lo o mais rápido possível.

A escola ainda apresenta no PPP a Libras como disciplina na parte diversificada da organização curricular, buscando sanar as necessidades do público surdo em sua interação, trazendo mais acessibilidade, fazendo com

que a sociedade se torne bilíngue e a surdez passe a ser vista não como uma deficiência, mas como uma cultura diferente (LUZ, 2013). Posto isso, seria desejável que a LIBRAS fosse meio de instrução na escola de forma efetiva, bem como uma disciplina a ser ministrada na Educação Básica desde a educação infantil, possibilitando a comunicação e, por sua vez, a interação entre surdos e ouvintes. Além da inclusão da LIBRAS como componente curricular, é necessário que haja comprometimento por parte dos professores. Estes devem buscar metodologias alternativas, adequando-as ao ensino para os surdos, proporcionando a aprendizagem destes com igualdade.

O PPP ainda traz informações sobre a organização do Conselho de Classe, que é elaborado de forma participativa e separado por turmas do 6º ao 9º ano e pela classe especial dos surdos, com todos os professores, equipe diretiva, possibilitando a avaliação global do aluno e o levantamento das suas dificuldades. É obrigatória também, além de outros profissionais, a presença do professor da sala de recursos nessas reuniões.

Dentre as propostas apresentadas pela escola para serem executadas no ano de 2019 destacam-se as que envolvem os sujeitos surdos, como: Formação em Deficiência Intelectual e Deficiência Auditiva – com a equipe do AEE da escola e Semana do Surdo – 24 a 26 de setembro.

O PPP analisado não traz referências sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na escola, bem como a sua organização. Ao falar sobre a formação continuada para os professores que atendem no AEE, o documento apenas traz como proposta a atividade a ser desenvolvida no ano seguinte de sua criação (2019). Na perspectiva da apropriação da Libras como uma categoria a ser analisada, a pesquisa revela que não está contemplada nos princípios gerais do PPP, e nem em seus projetos anuais, seja pelo estabelecimento de discussões a respeito das diferenças pontuais entre a Libras e a Língua Portuguesa, seja pelo estímulo do aprendizado e uso da língua nos diversos espaços escolares. Não são abordadas questões como: estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, presença da Libras como canal de instrução, ou ainda de interpretação, e nem o desenvolvimento de ações pedagógicas semióticas ou, ao menos, imagéticas, como estratégia visual de ensino.

Pôde-se perceber que, embora a escola analisada tenha feito referência aos alunos incluídos em seu PPP, não foram traçadas metas, nem estratégias administrativas ou pedagógicas especificamente destinadas à promoção da inclusão do aluno surdo.

Para Góes e Barbeti (2014), um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Daí emergem as várias formas de organizar a escola e entender a sua função social. Assim sendo, os princípios do PPP que são considerados permanentes e orientam a elaboração dos projetos para os anos seguintes devem ser repensados. A diretora e coordenadora da escola, ao lado de toda comunidade escolar, devem discutir de maneira mais clara a responsabilidade de inclusão e permanência com qualidade de alunos surdos na escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as discussões a respeito de uma inclusão em Educação para surdos não se esgotam neste trabalho, logo as considerações finais não são conclusivas e sim parciais, o que possibilita pesquisas posteriores mais aprofundadas. Contudo, no âmbito que este trabalho pretendeu analisar, é possível descrever parâmetros presentes nos municípios investigados e propor outros inexistentes, conquanto necessários, para um desenvolvimento favorável de uma inclusão em educação para surdos. Com o propósito de contribuir para um ensino regular que contemple os alunos surdos de modo mais eficiente, foram analisados e discutidos tais parâmetros frente a um contexto educacional inclusivo.

Em consonância com os objetivos e questões propostas sob a perspectiva do referencial teórico que fundamentou este estudo, suas considerações finais serão apresentadas de acordo com o que se identificou do Atendimento Educacional Especializado para surdos em espaços Escolar e não escolar, observados nos Municípios Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro.

Levando em consideração o funcionamento do AEE para surdos, identificamos que não existe um roteiro, uma guia, uma fórmula de atendimento previamente indicado, apesar de toda legislação vigente, bem como as cartilhas de orientações aos professores para o AEE aos alunos surdos (DAMAZIO, 2007), não se tem uma regra seguida por todos os municípios. Como pôde se constatar, esta organização de espaço e tempo é variável, tendo o professor autonomia para organizá-los, de forma que cada aluno terá um tipo de recurso, uma duração de atendimento e um plano de ação indicado de forma a garantir sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

A fim de identificar quais os profissionais que atuam no AEE para surdos nestes municípios do Rio de Janeiro e dialogando com as experiências dos profissionais sobre a educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva no estado do Rio de Janeiro verificou-se que existe a necessidade de maior formação específica a respeito do tema AEE para alunos surdos. Os professores dessas escolas precisam receber oportunidade de formação continuada que os preparem para desenvolver estratégias adequadas de ensino para surdos, metodologias pautadas no aprendizado de L2, e proficiência em Libras, bem como as competências para atuarem nos três momentos didático-pedagógicos

do AEE. É importante também que todos os profissionais que atuam nas Salas de Recursos para surdos sejam parceiros do professor da classe regular, a troca de conhecimentos e contribuição durante o planejamento permite um preparo melhor das aulas e do ofício de todos. Quanto ao profissional instrutor de Libras, também identificado nesta pesquisa, que segundo Decreto 5626/05 deve ser preferencialmente surdo (BRASIL, 2005), é essencial nos espaços de AEE para surdos auxiliando na compreensão linguística e cultural do aluno surdo contribuindo para o fazer pedagógico do professor. O instrutor também poderá promover o ensino de Libras para a comunidade escolar e será um referencial para os alunos surdos de aquisição de linguagem verbal, pois muitos chegam à escola sem língua alguma desenvolvida.

Ao abordar sobre o intérprete de Libras, reconhecemos a importância de sua presença nos espaços de AEE para surdos, porém apenas sua presença não é suficiente. O trabalho do AEE não pode ser visto de maneira isolada e tampouco atingirá toda sua potencialidade de não estiver apoiado nas ações educacionais desenvolvidas na escola como um todo, bem como na ação de todos os atores envolvidos.

Ao investigar sobre a formação inicial e continuada destes profissionais que atuam no AEE para surdos, é possível afirmar que a formação inicial oferecida hoje aos professores não tem sido suficiente para a formação de um professor que deve atender a diversidade constitutiva das escolas brasileiras, fato que se agrava quando esta é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos. Reconhece-se que apesar das transformações políticas ocorridas nas duas últimas décadas, a formação inicial pouca transformação sofreu. Pode-se dizer, portanto, que a formação inicial reflete uma problemática histórica em nosso país relativa ao descompromisso com a educação, materializada no pouco investimento, na pouca valorização do profissional e na compreensão superficial demonstrada, no decorrer da história, sobre aos saberes intrínsecos às práticas pedagógicas, e, no caso dos surdos, a

desconsideração deste grupo de alunos como constitutivos de um grupo sociocultural e linguístico minoritário. Portanto, a formação continuada é uma possível solução, porém não se basta para a realização da qualidade da educação. Isoladamente, a formação continuada não é satisfatória. A constituição de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente, está sujeita a uma série de medidas, de acordo com Mainardes (2008, p. 27), como “a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional”.

Este estudo também buscou identificar de que forma o AEE para surdos é estruturado nas SRMs, e identificou que os três momentos didático-pedagógicos orientados de acordo com a Cartilha para o AEE para surdos do MEC/SEESP (2007) não ocorrem em todos os municípios investigados. Há uma predominância de 71% de funcionamento do Momento do AEE para o Ensino de LP como segunda língua, seguido por 62 % do AEE em Libras e por último de 50 % para o AEE de Libras. Dessa maneira, esse estudo apontou para a necessidade da valorização da língua e da cultura surda nas escolas públicas inclusivas com ênfase na presença de profissionais surdos como modelos de língua, cultura e identidade para alunos surdos. Assim como, para possibilitar o encontro com os demais membros da comunidade escolar na intenção da experiência formativa com a surdez, a língua de sinais, os valores, práticas e significações sociais próprias de indivíduos surdos.

No que se refere aos alunos com outras deficiências que são atendidos nos mesmos espaços de AEE para surdos, pôde-se constatar que em 46% dos municípios investigados estes alunos são atendidos nos mesmos espaços, e em 54%, tais alunos recebem atendimento diferenciado.

O projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola que atende alunos surdos deve contemplar a reflexão política e pedagógica inerente às diferenças e afinidades existentes entre as línguas e culturas dos alunos surdos e ouvintes, e discutir um ensino com estratégias imagéticas e que sejam próprias ao aprendizado de segunda língua, tendo em vista que o português será a L2 de um aluno que tem uma L1 com estrutura visual-espacial. Destacamos ainda que a Libras deve ser pensada como parte integrante do currículo dessas

escolas. É recomendável que a Libras seja ensinada para todos os alunos da escola, tanto surdos quanto ouvintes, pois além de ampliar a comunicação entre todos, poderá auxiliar no fortalecimento social dessa língua de modo a promover a valorização e o aumento da autoestima do sujeito surdo.

Durante o desenvolvimento deste estudo, considerou-se importante afirmar que para que se tenha um bom resultado no AEE para surdos são necessárias estratégias e alternativas que viabilizem as construções cognitivas por meio de uma cultura visual, assim como a difusão da Libras nos ambientes escolares e também a participação de surdos adultos nas discussões sobre currículo, avaliação e estruturação da escola no sentido amplo. Cabe ainda refletir: Não deveria ser a sala de aula e a escola como um todo, um espaço de excelência para o trabalho com todo e qualquer aluno? Se as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados com materiais e recursos específicos necessários ao atendimento desses alunos, por que não contar com esses recursos em sala de aula regular? Seria possível contar com a Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução dos surdos é a Libras. Estes espaços de aula regular deveriam ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa.

Como conclusão, não se pode deixar de destacar o papel que a academia exerce em todo este processo, na medida em que é neste espaço que deve ser possibilitado o acolhimento ao novo, do que está presente em cada aluno, das diferenças constitutivas da sociedade brasileira. Um espaço que deve estar comprometido política, cultural e socialmente, produzindo novos sentidos aos processos educacionais dos alunos brasileiros. Reconhece-se que ainda há muito a se estudar e a se fazer, principalmente, no que tange ao atendimento educacional especializado aos surdos. A inclusão de alunos surdos é um desafio que deve provocar mudanças na escola, redefinindo novas alternativas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e

desenvolvimento de conceitos e em práticas escolares compatíveis com esse grande desafio.

REFERÊNCIAS

1. Bibliográficas

BARROS, M. Memórias Inventadas: **A segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CICCONI, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação** (2ª ed). Campinas: Autores Associados. 1999

HANSEN, B. Trends in the progress towards bilingual education for deaf children in Denmark. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (eds.) **Sign language research and application. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**. v. 13, Hamburg, Signum Press. 1990, p.51-62.

IVENICKI, A & CANEN, A. G. Metodologia da Pesquisa: de um modelo único à diversidade de paradigmas e metodologias. In **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JIMÉNEZ, R. B. Educação Especial e Reforma Educativa, In: R. Bautista (Coord.), **Necessidades Educativas Especiais**, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro. 1997.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida, 2 011. CD- ROM.

KARNOPP, L. B.. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália; CARRANCHO, Angela. et al. (org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6ª. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2012, 104p.

KELMAN, C. A.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In Diva A. Maciel & Silviane Barbato (Orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015

_____.; BRITO, L. da S. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. de; ALMEIDA, S. D. Orgs. **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018.

_____.; RODRIGUES, I. S.. Três princípios norteadores da inclusão em educação. Em Silviane Barbato, Rossana Beraldo, Gabriela Mietto e Diva Maciel(Orgs.):**Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão** (capítulo 6, no prelo). 2020.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.).**Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32

LASTA, L. L. e HILLESHEIM, B. Políticas Públicas de Inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA; HILLESHEIM. (Orgs.). **Políticas de inclusão : gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011

LANE, H. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L.Bauman (Org.), **Open your eyes: Deaf studies talking** (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota.2008

LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984.

LANG, H.G. Perspectives on the history of deaf education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Eds.). **Oxford Handbook of deaf studies, language and education**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 9-22.

LIMA, C. M. Educação de surdos: Um breve passeio pelas histórias invisibilizadas. In: LIMA, C. M. (Org.). **Educação de surdos**. WAK, 2015.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: **REUNIAO ANUAL DA ANPEd**, 34., 2011, Natal. Anais... Natal: ANPEd, 2011.

PRADO, R.. Políticas públicas de educação de alunos surdos: as contribuições das práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. In: COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de Surdos. In: FERNANDES, E.; SILVA, A. C., et al. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7 -37.

_____. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da educação inclusiva: algumas reflexões. In: CASTRO, A. M. et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

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

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALES, A. M. et al. **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional**. Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

_____. Educação & Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C.B. (Org.) **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C.B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. **Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo**: bases históricas e perspectivas atuais. Temas psicol., v. 3, n. 2, p. 71-87, 1995.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996

2. Dissertações e Teses

ALMEIDA, E.O.C. de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados.** Tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.

ARAÚJO, G. M. **Atendimento Educacional Especializado no contexto da política de educação especial da rede pública municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios.** Dissertação. UFMA. São Luís, 2016

BASTOS, E. M. R.S. **O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue'** 11/07/2018 192 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís.

BISOL, C. A. **Adolescer no contexto da surdez.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008

CALIXTO, J. A. **Contribuições Das Salas De Recursos Multifuncionais Para A Aprendizagem Matemática De Alunos Cegos E Surdos'** 11/08/2015 44 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

CUNHA, J. P.. **Os Desafios Da Formação Docente Na Aprendizagem Dos Alunos Com Surdez Da Rede Municipal De Ji-Paraná/RO'** 10/11/2014 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Roberto Eduardo Pires

CUNHA, A. F. DA. **A Expressão Criativa No Ensino Da Língua Brasileira De Sinais Como Parte Do Atendimento Educacional Especializado: Uma Possibilidade Na Inclusão De Alunos Surdos'** 04/03/2016 158 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: UERN/SIB CDD 370.7

DARDE, A. O. G.. **Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise das políticas públicas de Educação Inclusiva '** 04/06/2018 undefined f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - Universidade Federal de Santa Catarina

DELEVATI, A. C. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS.** Dissertação. UFSC. Porto Alegre, 2012.

GOES, A. R. S. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: O caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro'** 29/10/2015 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

JESUS, J. D. **Educação Bilíngue Para Surdos: Um Estudo Comparativo Da Escola Bilíngue E Do Atendimento Educacional Especializado (Aee) Na Escola Inclusiva'** 30/09/2016 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

KELMAN, C. A.. "**Aqui tudo é importante!**" **Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo.** (Tese de doutorado), UnB: Brasília. 2005.

LOBATO, H. K. G. **Representações Sociais De Professoras A Respeito Do Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Surdos'** 17/09/2015 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE

LOURENÇO, E.A.G. **Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminhar articulado.** In: CÂNDIDO, R.M; MARTINS, E. Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.

MEIRELES, R. M. P. L. **Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ'** 29/05/2014 319 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

MOURA, G. M. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo'** 04/10/2016 346 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

OLIVEIRA. R.L.O. **A educação dos surdos: avanços e desafios.** Dissertação de Mestrado. UFOP. Mariana, 2015

PHILIPPSEN, E. A. **Formação inicial de professores de Química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre a codocência.** 2018. 338 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RIBEIRO, R. B. A. **Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)'** 19/08/2015 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/>

SILVA, A. J. C. C. **LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO'** 16/02/2018 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN

SILVA, R. S. DE L. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A Vez E A Voz De Alunos E Do Professor.** 26/07/2017 133 f. Mestrado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined.

SILVA, E. C. P. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo'** 09/09/2016 262 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

SILVA, F. M. C. DA. **Práticas de Letramento de Alunos Com Surdez Na Perspectiva Bilíngue Em Espaços de AEE.** 31/08/2015 166 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca do Câmpus de Araguaína / Cimba"Professor Francisco Severino

SILVA, C.M.S. **Processos de escolarização do Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2014

STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais, Florianópolis, 2008

VITORINO, A. F.. **Educação Bilíngue: O Desdobramento Das Práticas Pedagógicas Com Alunos Surdos'** 06/11/2017 139 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.

3. Documentais

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978.** Brasília, 1978.

_____. MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986.** Brasília. 1986.

_____. Secretaria da Educação especial. **A educação de surdos. Organizado por Giuseppe Rinaldet** al. Vols I e II. Brasília: MEC/SEESP, 1997

_____. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. 2001

_____. MEC. Secretária de Educação Especial. In: ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: [s.n.], 2006.

_____. MEC **Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial.** Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncional. 2007a.

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. PDE: Razões, princípios e programas. 2007b

_____. Decreto 6.094/2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, 2007c

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. PDE: Razões, princípios e programas. 2007d

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001a. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). 35. ed. Brasília (DF): Senado, 2012a

_____. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília (DF), 2012b.

_____. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. 2013

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015.

4. Periódicos

ALVES, D. de O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** (49): 51-54. Maio, 1984.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95- 103, jul./dez. 2013.

BEYER, H. O. O pioneirismo da Escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, jan. 2005, p. 9- 23.

- BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos. **Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CHAER, G. ; DINIZ, R. R. P. & RIBEIRO. E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011
- COSTA, J. P; KELMAN, C. A; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. **Revista Educação Especial**, v.28, n.52, maio/ago. 2015.
- DAL-FARRA, R. A; LOPES, C. T. Métodos Mistos De Pesquisa Em Educação: Pressupostos Teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.
- DAMAZIO, M.F.M; FERREIRA, J. P. Educação Escolar de Pessoas com Surdez- Atendimento Educacional Especializado em Construção. **Revista Inclusão do Ministério da Educação/2009**
- DAMAZIO, M.F. M, **Atendimento educacional especializado – pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP. 2007
- DAMAZIO, M.F.M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. 2005.
- DIZEU, L.C.T.B; CAPORALI, S.A. A língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005
- EIJI, H. **Congresso de Milão**. Cultura Surda. Disponível em: <http://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 21/06/2019
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler "com outros olhos": Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, 36, 175-190. 2010
- MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- FELIPE, T. Políticas públicas para inserção da Libras na educação de surdos. **Revista Informativo Científico Espaço– INES**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33 -47, jan./dez. 2006.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FRAGA, J.M, VARELA, A.M, WUO, A.S, RAUSCH, R.B, Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau, **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 57 | p. 41-54 | jan./abr. 2017
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da

escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007

KASSAR, M. D. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios da implantação de uma política nacional. **Educar e Revista**, (41), 61-79. 2011

KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, 2012, ISSN 0103- 7668, n. 37, p. 4 - 13.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** v.19 n.46 Campinas Set. 1998

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.de; TESKE, O. **Letramento e minorias**. [S.l: s.n.], 2011.

LOPES, E. S., SILVANA, F. S. S., VIEIRA, A. C. C.; OLIVEIRA, G. F. Políticas públicas e organizações na educação do surdo. **Revista de Psicologia**, 10(32), 228-244. 2016

MANTOAN, M. T. E.. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: SEMINÁRIO SOBRE DIREITO DA EDUCAÇÃO, Brasília-DF, 2004. Anais... Brasília: Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, 2004. n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004

MAZZOTTA, M. J.da S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MUTTÃO, M.D.R; LODI, A.C.B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 49-56.

NASCIMENTO, V. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação**., v. 24, p. 79-94, set. 2012

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (76), 2006

PLETSCH, M. D.. **Repensando a inclusão: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PRADO, R. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. **Revista arqueiro**. INES jul - dez 2017

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista** , Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003

RAPOLI, E. A; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP,2010

RIBEIRO, C.B. **Escolarização de surdos e desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos:** entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. Em Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (org.). IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2013

SILVA, C. M. S. **Processos de escolarização do Distrito Federal:** O que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos? (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2014

SILVA, C. M., SILVA, D. N. H., & SILVA, R. C. **Inclusão e processos de escolarização:** Narrativas de Surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 261-271. 2013

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SODER, M. Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da Unesco*, 9, nº 8, 20- 23. 1981

STROBEL, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 245-254. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. *Revista do GELES*, nº 6, p. 20-49, 1992.

Apêndice 1 - QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre Surdez e Atendimento Educacional Especializado

Olá, caro colega Professor!

Estamos fazendo uma pesquisa sobre o atendimento especializado oferecido aos Surdos, Deficientes Auditivos e Implantados em sua cidade.

Pedimos a gentileza de responder. Não tomará muito do seu tempo e será extremamente útil para todos nós.

Obrigada

Prof. Adriana Lopes

Mestranda do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez - GEPeSS/ UFRJ

Nome:	
Endereço de e-mail:	Idade:
Município e Estado em que trabalha:	
Atuação Profissional:	
Fez Magistério? () sim () não	
Fez faculdade? Qual?	
Descreva brevemente a sua formação acadêmica e profissional	
Há quanto tempo atua na área de Surdez? <input type="checkbox"/> 1 ano ou menos <input type="checkbox"/> de 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 anos <input type="checkbox"/> outros	
Você sabe Libras? <input type="checkbox"/> Não sei. <input type="checkbox"/> Sim, nível Básico. <input type="checkbox"/> Sim, nível Intermediário. <input type="checkbox"/> Sim, nível Avançado.	
Em sua escola há atendimento educacional especializado para Surdos, Deficientes Auditivos ou Implantados? <input type="checkbox"/> Sim, na Educação Infantil. <input type="checkbox"/> Sim, na Educação Básica. <input type="checkbox"/> Sim, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) <input type="checkbox"/> Sim, no Ensino Fundamental, séries iniciais. <input type="checkbox"/> Sim, no Ensino Fundamental, séries finais. <input type="checkbox"/> Sim, no Ensino Médio.	

() Não. (Conhece alguma escola que tenha?)
Como é o Atendimento Educacional Especializado para surdos ? (descreva quantas vezes/semana, individual ou em grupo, o que é trabalhado, etc.)
No Atendimento Educacional Especializado para surdos que você atua OCORRE O ENSINO DE LIBRAS - COM AULA DE LIBRAS PARA OS ALUNOS SURDOS QUE PARTICIPAM DA Sala de recursos? (em caso positivo, como ocorre esta aula? Quais profissionais estão envolvidos? Qual a duração semanal? Qual a duração diária/horas?)
No Atendimento Educacional Especializado para surdos que você atua OCORRE O ENSINO EM LIBRAS (- COM AULA COMPLEMENTAR AO CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS EM SALA REGULAR) (em caso positivo, como ocorre esta aula? Quais profissionais estão envolvidos? Qual a duração semanal? Qual a duração diária/horas?)
No Atendimento Educacional Especializado para surdos que você atua OCORRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA? (em caso positivo, como ocorre esta aula? Quais profissionais estão envolvidos? Qual a duração semanal? Qual a duração diária/horas?)
Na sala de aula em que há aluno Surdo, Deficiente Auditivo ou Implantado o professor atua: <input type="checkbox"/> Sozinho, em Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Sozinho, com abordagem Bilíngue <input type="checkbox"/> Com Tradutor Intérprete em sala <input type="checkbox"/> Com Assistente Educacional Surdo em sala <input type="checkbox"/> Outros <hr/>
Há atendimento educacional especializado para os alunos Surdos, Deficientes Auditivos ou Implantados <input type="checkbox"/> Na escola, durante o horário das aulas. <input type="checkbox"/> Na escola, no contraturno. <input type="checkbox"/> Em outra escola, no contraturno. <input type="checkbox"/> Em ambiente hospitalar ou ambulatório. <input type="checkbox"/> Outros <hr/>
Descreva

São atendidas crianças com outros comprometimentos, além da surdez ao mesmo tempo no atendimento educacional especializado?

Há diferença no atendimento educacional especializado ao Surdo, Deficiente Auditivo ou Implantados? Quantos alunos surdos são atendidos ao todo (Surdos / DA / Implantados) ?

APÊNDICE 2 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Informações aos participantes**

1) Título do protocolo do estudo: Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação da UFRJ Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em compreender e descrever o atendimento educacional especializado a alunos Surdos oferecido em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa Investigar, descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido a alunos Surdos em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. O estudo investiga quais profissionais participam do atendimento educacional especializado, sua formação e experiência profissional com alunos surdos e como ocorre o atendimento educacional especializado. Entre outras atividades pretendemos verificar como o atendimento educacional especializado oferecido aos Surdos é estruturado e como pode favorecer a qualidade do acesso a educação.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

As entrevistas serão oferecidas aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado ao Surdo e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa “Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro” você receberá uma via assinada deste Registro para guardar e deverá assinar esse termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Caso concorde em participar, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Em seguida você responderá ao questionário referente ao atendimento educacional especializado para Surdos.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

É solicitado ao participante responder ao questionário sobre o atendimento educacional especializado ao Surdo.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, mesmo que mínimos. A pesquisa apresentada neste projeto demonstra riscos mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, adotaremos algumas medidas que serão realizadas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que participarão da pesquisa; garantia do anonimato de todos os sujeitos participantes da investigação; cuidado no armazenamento de dados.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Colaborar para o levantamento de informações sobre o atendimento educacional especializado para educandos Surdos. Contribuir, de forma mais abrangente, para ao processo educativo oferecido aos educandos Surdos.

11) O que acontece quando o estudo termina?

12) A pesquisadora fará uma reunião para apresentar os resultados.

13) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso a pessoa não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese.

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Adriana Lopes do Espírito Santo – Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE-UFRJ, Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Telefone: (21)994924217 - E-mail: adrianalopes.ufrj@gmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 - fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha
Tel: (21)2295-4047 - e-mail: ppge@fe.ufrj.br

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(a) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

APÊNDICE 3 - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO
AOS RESPONSÁVEIS

Informações aos participantes

- 1) Título do protocolo do estudo:** Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro
- 2) Convite**

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado em Educação da UFRJ Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro. Antes de decidir se ele poderá participar, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.
- 3) O que é o projeto?**

O projeto consiste em compreender e descrever o atendimento educacional especializado a alunos Surdos oferecido em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro.
- 4) Qual é o objetivo do estudo?**

O projeto visa Investigar, descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido a alunos Surdos em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. O estudo investiga quais profissionais participam do atendimento educacional especializado, sua formação e experiência profissional com alunos surdos e como ocorre o atendimento educacional especializado. Entre outras atividades pretendemos verificar como o atendimento educacional especializado oferecido aos Surdos é estruturado e como pode favorecer a qualidade do acesso a educação.
- 5) Por que se filho(a) foi escolhido(a)?**

As observações serão realizadas no espaço de Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos, na qual seu filho(a) tem atendimento. A identidade dele(a) será preservada e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.
- 6) Ele(a) tem que participar?**

Você é quem decide se gostaria que seu filho(a) participasse ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir que ele(a) possa participar da pesquisa “Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para Surdos no Estado do Rio de Janeiro” você receberá uma via assinada deste Registro para guardar e deverá assinar esse termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.
- 7) O que acontecerá ele(a) se participar ? O que ele(a) tem que fazer?**

Caso concorde em seu filho(a) participar, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Serão realizados registros do atendimento Educacional Especializado direcionado ao seu filho(a), através

de fotos e filmagens, sem interferir diretamente nas atividades que estarão sendo desenvolvidas com ele(a).

8) O que é exigido de meu filho(a) nesse estudo?

Não será exigido nada do seu filho(a) além da sua rotina normal na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, mesmo que mínimos. A pesquisa apresentada neste projeto demonstra riscos mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, adotaremos algumas medidas que serão realizadas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que participarão da pesquisa; garantia do anonimato de todos os sujeitos participantes da investigação; cuidado no armazenamento de dados.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Colaborar para o levantamento de informações sobre o atendimento educacional especializado para educandos Surdos. Contribuir, de forma mais abrangente, para ao processo educativo oferecido aos educandos Surdos.

11) O que acontece quando o estudo termina?

12) A pesquisadora fará uma reunião para apresentar os resultados.

13) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso a pessoa não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

14) A participação do meu filho(a) neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese.

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Adriana Lopes do Espírito Santo – Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGÉ-UFRJ, Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Telefone: (21)994924217 - E-mail: adrianalopes.ufrj@gmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 - fundos, sala 234 - CEP:22290-902 - Campus da Praia Vermelha
Tel: (21)2295-4047 - e-mail:ppge@fe.ufrj.br

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar

uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que a participação do meu filho(a) é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em meu filho(a) participar da pesquisa acima.

Nome do participante (menor): _____

Nome do Responsável do Participante: _____

Assinatura do Responsável : _____

Data: ____ / ____ / ____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.