



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATUAIS SOBRE
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS**

THAÍS MAGALHÃES ABREU

SÃO CARLOS
2021

THAÍS MAGALHÃES ABREU

**O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATUAIS SOBRE
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira dos Santos

SÃO CARLOS - SP
2021

Abreu, Thaís Magalhães

O que dizem as pesquisas atuais sobre o Atendimento Educacional Especializado para surdos / Thaís Magalhães Abreu -- 2021.
93f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Lara Ferreira dos Santos
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda,
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Bibliografia

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Libras. 3. Educação Especial. I. Abreu, Thaís Magalhães. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thaís Magalhães Abreu, realizada em 25/02/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lillian Cristine Ribeiro Nascimento (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

A minha mãe e irmã, por sempre acreditarem em mim, trilharem ao meu lado o caminho que leva ao conhecimento, para que meus sonhos sejam concretizados.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a *Deus* e a *Nossa Senhora Aparecida*, por serem essenciais em minha vida, autores de meu destino, sempre guiando e abençoando os meus caminhos.

A minha mãe *Adelina*, e minha irmã *Alana*, pelo profundo apoio, acreditando na minha capacidade para que pudesse alcançar todos os meus sonhos, sempre desejando o melhor, e principalmente pelo amor imenso que vocês têm por mim.

Minha gratidão especial à minha orientadora, Prof.^a *Dra. Lara Ferreira dos Santos*, pela paciência e incentivo, por acreditar sempre em mim, pelos seus ensinamentos imprescindíveis para este trabalho.

Às Professoras Dr^a Cristina Lacerda e Dr^a Lilian Nascimento, pelas preciosas contribuições tanto à pesquisa no exame de qualificação, quanto da defesa.

Um agradecimento especial ao meu amigo *Rafael*, principal incentivador desta jornada na Pós-Graduação. Sem o seu apoio não estaria aqui concluindo.

Aos amigos mineiros, Michelle, Brunna, Soninha, Cissa, Marcelo, Rosely, Camila, Luana, que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos, independentemente da distância entre nós.

Aos novos amigos paulistas, Mariana, Guilherme, Jason, Samantha, Shi, que me acolheram tão bem na cidade de São Carlos, tornando-se grandes amigos que irei levar por toda minha vida. Obrigada pela amizade, pela atenção e por serem tão solícitos.

Agradeço aos profissionais do Setils - UFSCar, que contribuíram nas traduções e interpretações durante as aulas.

Meu sincero agradecimento! Sem vocês em minha vida não teria conseguido realizar mais esta etapa!

Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a língua de sinais é a nossa primeira língua, a nossa, aquela que nos permite sermos seres humanos “comunicadores”. Para dizer, também, que nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, sem gueto e sem ostracismos, a fim de se ter acesso à vida.

(LABORIT, 1994)

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar nos artigos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação) como vêm sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos no Brasil, a partir do ano 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626. Este estudo se propôs a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. Foram selecionados dezenove artigos com a temática proposta, que, após leitura e análise preliminar possibilitaram a elaboração de três eixos de análise: “A centralidade da Libras”, “Mediação” e “Formação dos profissionais do AEE”. As análises e discussões foram embasadas em estudos teóricos de Vigotski (2008) e em pesquisas atuais da área de educação de surdos. A partir dos dados encontrados pode-se constatar que a prática nem sempre produz o que é proposto pela legislação e diretrizes educacionais. Nota-se que a Libras encontra-se muito longe de ser considerada a primeira língua ou língua de instrução no espaço do AEE, e que a formação dos profissionais está aquém do esperado, produzindo espaços inadequados e onde o ensino centra-se na Língua Portuguesa. O professor surdo é figura pouco comum nestes espaços, mas diante dos achados julgou-se pertinente maior investimento neste sentido, visando garantir um espaço ao docente surdo, que pode trazer benefícios para o desenvolvimento do aluno surdo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Surdez; Libras; Educação Bilíngue para Surdos; Educação Especial.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify in the articles published on the CAPES / MEC portal (Portal for the Improvement of Higher Education Personnel / Ministry of Education) how Specialized Educational Attendance (“Atendimento Educacional Especializado” - AEE) has been offered to deaf people in Brazil, starting in the year 2005 that is the year of Decree nº 5.626 publication. This study aimed to develop a qualitative research of an exploratory-descriptive character, being a bibliographic research. Nineteen articles with the proposed theme were selected, which, after reading and preliminary review, enabled the development of three analysis axes: "Centrality of Libras" (Brazilian Sign Language), "Mediation" and "Training of “AEE” professionals”. The analyzes and discussions were based on theoretical studies by Vigotski (2008) and on current research in the field of Deaf Education. From the data found, it can be seen that the practice does not always produce what is proposed by legislation and educational guidelines. As you may notice, Libras is very far from being considered the first language or instruction language in the “AEE” space, and that the training of professionals is below expectations, producing inadequate spaces and where teaching focuses on the Portuguese language. The deaf teacher is an unusual person in these spaces, but according to the findings, it was considered relevant to invest more in this sense, aiming to guarantee a space for the deaf teacher, which can bring benefits to the development of the deaf student.

Keywords: Specialized Educational Attendance; Deafness; Brazilian Sign Language (Libras); Bilingual Education for the Deaf; Special Needs Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

L1 – Primeira Língua - Libras

L2 – Segunda Língua- Português

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SMEC – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS: COMPREENSÃO DAS PROPOSTAS VIGENTES.....	14
2.1	Legislações e diretrizes educacionais de 1960 aos dias atuais	14
3	SURDEZ, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO	33
3.1	A escola como espaço de aprendizagem da Libras	38
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	46
5	RESULTADOS E ANÁLISES	56
5.1	Análises	57
5.1.1	<i>Eixo de análise 1: A centralidade da Libras</i>	57
5.1.2	<i>Eixo de análise 2: Mediação</i>	67
5.1.3	<i>Eixo de análise 3: Formação dos profissionais do AEE</i>	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
7	REFERÊNCIAS	87

1 APRESENTAÇÃO

A educação dos surdos sempre me tocou, desde pequena. Nasci ouvinte e aos oito anos perdi a audição, tornei-me surda profunda. Segundo a minha mãe, não se descobriu a causa. Estudava numa escola, digamos, integrada, pois não havia intérprete de Libras, os professores não faziam adaptações de materiais para a minha educação, as metodologias eram sempre voltadas para os meus colegas ouvintes, e eu era a única surda na sala de aula. Apesar do esforço enorme que fazia - leitura labial dos professores e colegas -, nem sempre conseguia acompanhar o conteúdo das disciplinas, era muito difícil e cansativo, buscava aprender através dos livros ou na aula de reforço (não lembro o nome que era dado na época) que a prefeitura ofertava uma vez por semana. Evitava faltar porque era a única oportunidade de tirar todas as minhas dúvidas.

Antes de conhecer os surdos, sentia-me a única surda do mundo, acreditava que os únicos métodos que existiam para me comunicar com os ouvintes eram a leitura labial, e a fala. Aos 15 anos tive o primeiro contato com a Libras e os surdos. Após esse dia, me encantei. Descobri que havia uma escola particular especializada, na cidade onde nasci, Belo Horizonte, onde muitos amigos surdos estudavam na mesma classe e havia professores que respeitavam a língua de sinais como língua de comunicação. Queria estudar nessa escola! Ao entrar no mundo dos surdos, percebi de imediato que o melhor caminho para a educação dos surdos seria através da língua de sinais. De uma forma natural, a criança surda poderia aprender quaisquer outras disciplinas, como a língua portuguesa. Aprendi a Libras, de fato, em meu primeiro emprego, onde havia muitos surdos.

Em minha vida profissional trabalhei em escolas inclusivas, no atendimento educacional especializado (AEE) como instrutora de Libras. Ensinava às crianças surdas a língua de sinais. No AEE, era contratada para trabalhar duas vezes na semana, para atender alunos de diversas escolas da região onde trabalhava. Muitas vezes os pais não levavam os filhos, e o tempo que tinha para ensinar a Libras era pouco, - duas horas por atendimento. Durante todo o percurso profissional nas escolas inclusivas, notei que no Brasil havia poucos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC para o ensino da Libras, e os professores da escola regular, apesar da legislação, ainda não eram capacitados para recebê-los.

Após todas essas experiências, como eu fazia o curso de Design Gráfico, tive a intenção de ajudar na criação de materiais educativos para as crianças surdas. Anos depois, com a criação do curso de graduação em Letras-Libras, percebi a importância de aprofundar

meus conhecimentos sobre a língua de sinais, entender sua história, sua gramática, para auxiliar na criação dos materiais didáticos.

Ao terminar minha graduação em Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina, prestei concurso na Universidade Federal de Alfenas, onde estou trabalhando atualmente. Na cidade, notei que a educação dos surdos no interior é muito mais escassa e superficial, possuindo poucos profissionais habilitados, oferta de AEE para surdos, entre outros fatores.

Senti, então, a necessidade de pesquisar também como essas questões estavam sendo tratadas no Brasil, o que os pesquisadores têm produzido acerca do atendimento educacional especializado para pessoas surdas. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar nos estudos publicados no Portal de Periódicos Capes como vem sendo ofertado o atendimento educacional especializado para surdos no Brasil a partir de 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626, e o que os autores descrevem como principais desafios e resultados.

Diante da realidade da educação do surdo no Brasil, as perguntas que me desafiaram e despertaram meu interesse pela pesquisa foram: Qual o conteúdo ofertado a título de AEE, nas salas de recursos multifuncionais, e como ele é ofertado? Essa oferta está de acordo com a legislação? Quem são os profissionais responsáveis e como se dá o ensino? Qual o enfoque dado à Libras nesses espaços? Partindo desses questionamentos e dos objetivos apresentados, no segundo capítulo abordo as propostas encontradas sobre políticas públicas vigentes na educação dos surdos, como são realizadas as atividades na sala de recursos multifuncionais através do atendimento educacional especializado para surdos, e se a educação bilíngue para surdos está presente, conforme é garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) - que assegura o direito à Libras como principal língua de instrução e a língua portuguesa, como segunda língua em modalidade escrita.

Já no terceiro capítulo, abordo estudos teóricos de Vigotski (2008) e pesquisas recentes de autores na área da surdez. Apontarei como ocorre o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda, o papel da mediação no desenvolvimento e aprendizado, as dificuldades de aquisição de uma língua e como ela afeta os primeiros anos de vida de uma criança surda.

Apresento o percurso metodológico da pesquisa, no capítulo quatro, que tem caráter qualitativo descritivo e é de cunho bibliográfico. Os processos consistiram em uma busca detalhada dos artigos publicados no portal de periódicos da Capes, e posterior leitura e análise

acerca do que dizem as propostas de atendimento educacional especializado para surdos apresentadas nos artigos no decorrer dos 16 anos após a publicação do decreto 5.626/2005.

No capítulo cinco, discorro sobre os resultados, divididos em três eixos de análise: “1: A centralidade da Libras”; “2: Mediação”; “3: Formação dos profissionais do AEE”. Essas análises terão o foco sobre o papel da língua de sinais nas interações no AEE.

Nas considerações finais, destaco os principais resultados encontrados e indico as lacunas e possibilidades de pesquisas futuras.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS: COMPREENSÃO DAS PROPOSTAS VIGENTES

Do ponto de vista histórico, um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar das pessoas com deficiência, que “ocupavam no imaginário coletivo a posição de alvos da caridade e não a de sujeitos possuidores de direitos, entre eles o direito à educação” (BRASIL, 2001, p. 19), e durante séculos estiveram fora do sistema de ensino.

Diferentes compreensões e filosofias também transpassaram a educação de surdos. Historicamente, a educação do surdo foi marcada por três métodos de ensino: oralismo, comunicação total e bilinguismo, cada um com base em um conjunto de princípios e premissas¹.

Nos últimos cem anos, os significados atribuídos à pessoa surda foram ancorados em formas de atendimento baseadas no modelo clínico reabilitador, “fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes” (LOPES, 2011, p. 44), em geral, fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade com intuito de correção da oralidade. O fracasso escolar dos surdos, para Skliar (2013), se dá devido às atribuições terapêuticas dadas aos surdos ao longo dos anos, bem como à ausência de acesso aos seus direitos linguísticos, focando apenas no déficit do sujeito surdo. Assim, o poder exercido pela ideologia dominante na educação dos surdos acabou prejudicando o seu desenvolvimento cognitivo ao longo dos anos.

Antes de adentrarmos as discussões sobre as possibilidades de aprendizado do surdo, cabe marcarmos nosso posicionamento acerca da concepção de surdez. Traremos a seguir a concepção de surdez, bem como as legislações e diretrizes educacionais de 1960 aos dias atuais.

2.1 Legislações e diretrizes educacionais de 1960 aos dias atuais

Em 1970, em uma luta pelos direitos civis, conduzida pelas minorias sociais, foram constituídos estudos chamados “*Deaf Studies*” (Estudos Surdos), um modelo cultural de surdez nomeado como sócio-antropológico, para que a surdez fosse apresentada como uma diferença cultural, e não como uma doença ou anomalia. Por consequência, a educação de surdos deve ser baseada em estratégias diferentes das dedicadas às pessoas ouvintes.

¹ Para conhecer mais sobre a história da educação de surdos, cf.: LACERDA, 1999.

Conforme aponta Skliar (2013), o problema não é a oposição entre a língua oral e a língua de sinais (Libras), mas o fato de que a língua de conforto, que é acessível às pessoas surdas, não é a mesma dos ouvintes, e o conseqüente poder linguístico da família, dos professores e do processo de educação.

No Brasil, na década de 1960, surgem as primeiras leis para a educação de pessoas com deficiência, afunilando as discussões para o público surdo, objeto deste estudo.

A Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) (posteriormente revogada, hoje equivalente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)); em seu Art. 88, afirma que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Em 1971, durante o regime militar, essa lei foi alterada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, que definiu, através da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que “os alunos que apresentam 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”, favorecendo o ensino especial, clínico, aos alunos deficientes.

Na década de 70, o Ministério da Educação (MEC) fundou um centro responsável pela educação especial – “Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp”, com o objetivo de transformar a educação especial na educação integradora, para apoiar as pessoas com deficiências a estudar em escolas comuns. Todavia, nota-se que, até então, não havia um movimento pela universalização da educação, mas a criação de condições específicas para o atendimento aos deficientes com um olhar ainda distante para as necessidades de cada grupo com relação à aprendizagem (BRASIL, 2008).

No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) menciona a pessoa com deficiência, no entanto, não aborda diretamente os direitos das pessoas surdas. No capítulo III, artigo 208, garante-se ao portador de deficiência² o direito de um “atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na Declaração de Salamanca (1994), as nações signatárias afirmam que toda pessoa, com ou sem deficiência, tem o direito de acesso à educação. Esse documento foi um marco importante para a educação dos surdos, determinando que a língua de sinais seja um direito linguístico das pessoas surdas, conforme aponta o artigo 19:

² Portador de deficiência era o termo utilizado à época para referir o que, hoje, nomeamos pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7).

Percebe-se que já nesse período reconhecia-se a necessidade de respeito pela língua de sinais como língua de instrução e destacava-se a especificidade da comunicação na escolarização de surdos, que deveriam ser atendidos em locais específicos para essa finalidade. O texto ainda não trazia com clareza o reconhecimento da língua de sinais como língua, mas dava indícios de sua concepção na educação. Para as pessoas surdas, a Libras é um sistema de signos que possibilita a comunicação entre os indivíduos, ela se constitui em elementos básicos, “signos visuais que cumprem um papel na concepção do sujeito com experiência visual e que possuem uma relação com a visualidade” (CAMPELLO, 2008, p. 84).

Segundo Campello (2008, p. 38), os signos visuais partem da “modalidade espaço-visual e que [...] tudo, todos os acontecimentos, as situações, as distinções são organizadas visualmente através destes signos”.

Os países signatários da Declaração adotam o princípio “de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2). No mesmo ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial propôs que o processo de alunos deficientes fosse desenvolvido em classes comuns do ensino regular, com atividades pedagógicas voltadas aos alunos ditos “normais”. Esse documento orienta que o processo de ensino para pessoas com deficiências seja programado no mesmo ritmo dos demais alunos.

Nesse momento, compreende-se a inclusão educacional como um grande avanço, visto que assegura o direito de crianças com deficiência, antes relegadas a instituições, estarem nas escolas e terem oportunidade de acesso ao conhecimento como as demais crianças. Para Skliar (2001, p. 19), a partir dos discursos da escola inclusiva, se “denunciam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão de escolas especiais” e se descrevem práticas pedagógicas agora consideradas absurdas.

[...] a maneira mais promissora de considerar a inclusão é a que respeita as diferenças, sem que qualquer especificidade seja caracterizada como impedimento para a aprendizagem, mas que todas reafirmem o desafio de

avancarmos no processo de transformação dos padrões de desenvolvimento até então atingidos (TURETTA, 2006, p. 7)

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma em seu texto que é responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar currículo, métodos e recursos para atender às necessidades dos educandos com deficiência, entre outros. Com a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência nas escolas, a lei afirma o dever do Estado de oferecer “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 4º, III) (BRASIL, 1996). Assim, inicia-se uma discussão, ainda não aprofundada, sobre o que são os serviços de educação especial dentro das escolas regulares, bem como sobre o atendimento educacional especializado e como ofertá-lo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º **O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996. Grifos meus).

Em 20 de dezembro de 1999, foi instituído o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que por sua vez dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, garantindo a matrícula em escolas públicas ou particulares para as pessoas com deficiência. Em seu Art. 29, determina:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Nesse documento, foi possível perceber um melhor direcionamento de algumas ações, como a capacitação docente, visto se tratar, naquele momento, de uma nova proposta de atendimento na rede regular de ensino.

Além da legislação e de documentos oficiais que tratam sobre os alunos com deficiência, paralelamente cresciam os movimentos em prol da educação especial e das comunidades surdas, que lutavam pela garantia de direitos linguísticos e acesso à educação de forma igualitária.

No ano de 2002, através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), a língua brasileira de sinais foi reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Segundo a lei, a Libras deveria estar presente em todas as instituições de ensino, garantindo o acesso aos processos de ensino-aprendizagem do sujeito surdo.

Três anos depois, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005); veio regulamentar a Lei nº 10.436/02, proporcionando mais direitos às pessoas surdas, em especial quanto à sua educação. O decreto ressalta o reconhecimento da língua de sinais dos surdos no Brasil como sua primeira língua e a língua portuguesa (na modalidade escrita) sua segunda língua; orienta a formação de professores, instrutores de Libras, e tradutores/intérpretes de Libras, e instrui como primordial a proposta de educação bilíngue, ofertando-se o acesso a sua primeira língua de instrução e direitos linguísticos, culturais e identitários para os surdos. O enfoque desse decreto está na proposta da educação bilíngue para surdos, conceito que será mais bem explorado adiante.

Em 2008, é divulgado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que propõe ações para sanar a exclusão educacional, por meio da matrícula dos alunos e de uma reorganização dos espaços escolares. Em seu capítulo VI, encontram-se as diretrizes dessa política e uma melhor definição do que se espera do atendimento educacional especializado (AEE).

O atendimento educacional especializado é um serviço realizado em escolas regulares e classes comuns no contra-turno das aulas, implementado em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009). Trata-se de um serviço não substitutivo às classes comuns, podendo também ser oferecido em instituições públicas de ensino ou através de instituições comunitárias e filantrópicas conveniadas com a Secretaria de Educação. Todos os sistemas de ensino municipais, estaduais e federal devem disponibilizar o atendimento em caráter obrigatório aos estudantes com deficiência. O funcionamento pedagógico do AEE (BRASIL, 2011) apresenta-se como complementar e/ou suplementar ao ensino regular na formação dos estudantes com deficiência, e tais atividades são realizadas por professores formados em

educação especial, ou numa área especializada, tendo como sua função organizar o funcionamento do AEE, planejar e atender os alunos com deficiência de acordo suas singularidades.

Com relação aos alunos surdos, a Política expõe:

Para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Diante desses dois documentos - Decreto nº 5.626 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, – tem-se um impasse, conforme aponta Lodi (2013): enquanto a Política propõe caminhos para a inclusão educacional, o Decreto (2005) orienta para a educação bilíngue, em moldes bastante diferentes.

A educação inclusiva tem em sua base o ensino em/na língua oral e a educação bilíngue vai além da presença de duas línguas no espaço escolar, envolve questões do direito linguístico, social, político e cultural (LACERDA, 2015). A abordagem bilíngue veio para fortalecer a educação dos surdos; este modelo defende que o ensino/aprendizagem do sujeito surdo ocorra através da língua de sinais e não por meio do processo tradutório com intérpretes de Libras, ao menos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005). Nessa perspectiva, o tradutor-intérprete de Libras³ não teria a “função de resolver os problemas educacionais dos alunos surdos” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p. 221). Desse modo, visa-se incluir a criança surda, garantir o seu direito de aprender através da língua de sinais, entre seus pares surdos, com professores bilíngues.

Para as autoras Lacerda, Aquino e Santos (2013, p. 67):

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais. Assim, destaca-se o caso do município de São Paulo, que conta com alunos surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas

³ No Brasil, o primeiro curso de graduação para formar tradutores-intérpretes de Libras-língua portuguesa foi criado no ano de 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina. No ano de 2010, a profissão foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010.

regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos). Nessa perspectiva, é fundamental que nos dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade.

A educação inclusiva tem sido realizada de forma que os alunos surdos devem se encaixar nas regras da “normalidade”, em que a pessoa surda ainda está presente nos discursos governamentais como um deficiente ou como um “portador de necessidades especiais”, e não como sujeito cultural (CAMPOS, 2018). Segundo a pesquisadora Dores (2017, p. 102):

Ainda hoje o cenário na educação de surdos apresenta a ideia de perfeição do corpo, pois há a defesa do ser falante e da cura da audição. É importante ressaltar que isso não acontece só com a surdez, pois a sociedade traz consigo essa mentalidade de que todos precisam estar dentro da normalização, diferenciando normais e anormais.

Valsechi e Martins Filho (2020) discutem as principais diferenças entre educação inclusiva e educação bilíngue de surdos e apresentam ambos os conceitos com embasamento na legislação, especialmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas também sob a perspectiva de uma das autoras, que é surda.

[...] a educação e/ou escola inclusiva é ancorada nos modelos já existentes de estrutura educacional, porém um ambiente que recebe alunos com deficiências e os atende diante das suas especificidades. E assim também é com o sujeito surdo, que passa a frequentar a escola regular com a presença do intérprete de Libras, mas com todos os demais recursos e metodologias ainda como eram antes desse aluno.

Em contrapartida, na educação e/ou escola bilíngue “quer dizer que crianças surdas serão alfabetizadas, primeiro, na língua materna, a Libras; depois, na segunda língua obrigatória, o português” (PORTAL DO MEC, 2016).

Logo, podemos perceber que na educação e/ou escola bilíngue os recursos, materiais e metodologia são planejados especificamente para o seu público-alvo: a comunidade surda (Valsechi; Martins Filho, 2020, p. 107).

Registro aqui um posicionamento, a partir desta proposta de pesquisa e diante das referências apresentadas: a educação bilíngue para surdos vem se mostrando, ao longo dos anos, a melhor proposta educacional para alunos surdos. Defendo esta perspectiva que traz a Libras em seu cerne, e propõe um ensino ancorado na concepção de surdez como diferença linguística, a partir de uma visão socioantropológica do surdo. Todavia em um país grande como o nosso, muitos municípios não têm a possibilidade de ofertar a educação bilíngue por diversas razões, tais como: escassez de profissionais qualificados, comunidade surda sem conhecimento da Libras e/ou de seus próprios direitos, políticas locais que não incentivam

esse tipo de educação. Nesses casos a educação inclusiva se apresenta como única opção e muitas vezes o AEE é o único diferencial possível na vida acadêmica de algumas crianças surdas – quando há AEE. Deste modo, nos propusemos a olhar para este espaço e suas possibilidades, visto que ele acontece e pode ser mais bem caracterizado, visando o atendimento adequado aos alunos surdos que dele necessitam.

Em consonância com alguns autores (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), compreendo que a educação bilíngue é o modelo considerado mais adequado aos surdos. Nessa abordagem educacional, os alunos surdos têm como língua de instrução em seu ambiente escolar a Libras, mediada por professores surdos e profissionais bilíngues/usuários da língua de sinais (BRASIL, 2005), permitindo que seja cercada pela língua durante todo o tempo, e possibilitando aprendizagem também da sua segunda língua (língua portuguesa na modalidade escrita) “sem que seja feita por treinos e repetições descontextualizadas” (SANTOS, 2007, p. 9). Primeiro deve-se aprender a língua de sinais e, secundariamente, a língua majoritária, como aponta Lacerda:

Para que as interações possam fluir, 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. Ao sinalizar, a criança 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 (LACERDA, 2000, p. 73).

Nesse sentido, por meio de mudanças históricas, inclusive a sanção do Decreto nº 5.626/05, diante o reconhecimento da Libras como língua natural do sujeito surdo, torna-se fértil o campo de pesquisas em busca de compreender as ações governamentais desenvolvidas na educação de surdos.

O Decreto compreende o atendimento educacional especializado (AEE) como parte necessária dentro da proposta de educação bilíngue. No capítulo IV, Art. 14, se lê:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o **atendimento educacional especializado** e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - **promover cursos de formação de professores** para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005, s/p. Grifos meus).

A leitura nos possibilita compreender que, para a oferta do AEE, garantido pelo Estado, o primeiro passo é a formação de professores. No § 3º, reafirma-se que a implementação dos serviços de AEE é de responsabilidade das instituições públicas e privadas de ensino. Já no Capítulo VI, Art. 22, § 2º, o texto do decreto afirma que “Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”. Embora haja algumas menções ao AEE, as propostas apresentadas direcionam-se mais à implementação da educação bilíngue para surdos, sendo o AEE um serviço complementar e pouco detalhado.

No site do MEC⁴ é possível encontrar propostas elaboradas por autores envolvidos com a educação (BRASIL/MEC, 2006). As propostas desses documentos são incluir todos os alunos em uma modalidade educacional, no ensino regular, e desativar as escolas especiais ou classes bilíngues que ainda existem para surdos. Esses modelos, de forma bastante clara, impõem uma proposta educacional voltada para a inclusão de todos os alunos com deficiência em um mesmo espaço escolar.

Nessa perspectiva de inclusão, os documentos mostram ainda que o caminho a seguir seria ofertar três momentos didático-pedagógicos para o AEE.

Um desses materiais disponíveis é o livro de autoria da pesquisadora Damázio (2007), intitulado “Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez”. Defende o ensino da pessoa com surdez⁵, propondo o ensino bilíngue e o ensino da Libras como primeira língua, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua no momento do atendimento educacional especializado, que seria no contra-turno. A educação deve ser feita *de e para* surdos, na sua perspectiva, enquanto comunidade que conhece e compartilha dos mesmos ideais. No capítulo 3, a autora menciona três momentos didático-pedagógicos a serem acrescentados na escola regular, relacionados ao AEE (DAMÁZIO, 2007, p. 25):

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, **em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares**, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado **todos os dias**, e destina-se aos alunos com surdez.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. **Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo)**, de acordo com o estágio de

⁴ BRASIL (2006), DAMÁZIO (2007)

⁵ Pessoa com surdez: numa perspectiva da educação inclusiva.

desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado **todos os dias** para os alunos com surdez, **à parte das aulas da turma comum**, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 25. Grifos meus).

No primeiro momento – “Atendimento Educacional *em* Libras” – determina que um professor surdo tenha domínio em todas as áreas para ensinar de fato em Libras, o que o aluno surdo aprende na sala de aula da escola regular. Sendo assim, por que, na escola pública brasileira hoje, o professor surdo é contratado apenas para ficar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e não nas séries iniciais ministrando também aulas de Libras para crianças ouvintes, conforme propõe o Decreto? A pesquisadora Damázio (2007) orienta que o atendimento seja realizado todos os dias e as crianças surdas tenham o acesso ao conhecimento escolar aprendido nesse espaço. Sabemos que a grande maioria das crianças surdas chega à escola com pouco conhecimento de língua, apresentando um atraso em seu desenvolvimento. Por que não ensinar tanto a Libras, quanto as questões culturais e identitárias da comunidade surda, promovendo assim mais interações com os demais alunos? Não seria mais adequada e correta a presença de um professor bilíngue no dia-a-dia na escola regular, transformando-se em uma escola realmente inclusiva e bilíngue? Se o AEE passa a ser diário, então deixa de ser complementar e assume a função do regular; aparentemente teríamos, nesse modelo, uma sala especial nos moldes antigos dentro da escola regular. A “inclusão”, portanto, é mascarada, pois não são oferecidas condições necessárias, e o aluno surdo precisa se enquadrar ao padrão dos ditos “normais” e a conviver com colegas e professores sem nenhum domínio da língua de sinais. Portanto, em alguma medida se reconhece a centralidade da Libras (já que se propõe frequência diária), mas complementar a sala regular. Assim, a criança terá dupla jornada, sendo que em um turno terá acesso aos conteúdos por meio de uma língua acessível, e no outro turno ficará presente em um ambiente não garante aprendizagem, voltado para uma língua inacessível a ela. Questiona-se qual a finalidade desse tipo de proposta.

Ainda sobre esse “Atendimento Educacional *em* Libras”, no terceiro capítulo do Decreto – “Da formação do professor e do instrutor de Libras” – os artigos 4º e 5º salientam que a formação dos profissionais para o ensino da Libras deve ser o curso superior de

Pedagogia ou curso Normal Superior, no caso de docentes da educação infantil ao ensino fundamental 1; e curso superior na área de licenciatura em Letras Libras ou em Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua, no caso de docentes das séries finais do ensino fundamental ao ensino médio. Segundo as autoras Lacerda et al. (2016), historicamente há poucos profissionais com essas formações no Brasil e a “grande maioria deles concentra-se nas capitais, onde historicamente sempre houve uma maior oferta educacional” (p. 18).

Na ausência de professores com formação de ensino superior, o Art. 5º, § 1º orienta a contratação de instrutor de Libras, com formação de nível médio com certificado de proficiência em Libras. Estaria esse profissional instrutor apto para atuar no ensino de Libras, em todas as áreas de conhecimento, conforme proposto? Somente a proficiência em Libras seria suficiente para trabalhar com o surdo?

Entretanto, Campos (2018) em sua pesquisa sobre a educação inclusiva para surdos, argumenta:

[...] não é simplesmente a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes (CAMPOS, 2018, p. 53).

Ainda no mesmo Decreto, Art. 6º, determina-se que os instrutores de Libras devem realizar cursos de “educação profissional; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005). Todavia, encontrar profissionais com tais credenciais torna-se bastante complexo.

No segundo momento, “Atendimento Educacional *para* o ensino de Libras”, propõe-se que os alunos surdos recebam aulas de Libras e sugere-se que sejam ensinados termos científicos. Novamente recomenda-se que esse trabalho seja realizado pelo professor/instrutor surdo e, ainda, que se dê a partir de um diagnóstico/avaliação do conhecimento linguístico do aluno surdo.

Rocha (2017) aponta as dificuldades formativas e de acesso ao mercado de trabalho enfrentadas pelo educador surdo, especialmente quando se trata de atuação na educação básica. Além de poucos profissionais com formação específica, os editais, em sua maioria, não inserem como requisito a formação em nível superior; além disso, os salários oferecidos geralmente não correspondem a esse nível. Conforme aponta a autora, as consequências podem ser negativas: “No entanto, pode-se dizer que, no caso dos editais, está por detrás uma

ideologia oralista e ouvinte quando se abre a possibilidade e, de certa forma, se protagoniza para o ensino de Libras um candidato ouvinte e transparece a rara presença de um candidato surdo” (p. 61). Desse modo, poucos são os surdos que exercem, de fato, esse papel nas escolas.

Outro aspecto pertinente no ambiente escolar da criança surda é: os profissionais discutem as práticas educacionais que favorecem o desenvolvimento da Libras? Quadros (2011), ao discutir sobre a questão da avaliação linguística de crianças surdas, indica um Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS). A autora afirma que “é necessário investigar a(s) causa(s) para estabelecer um adequado programa de intervenção com profissionais especialistas em linguagem, pais, familiares e/ou professores, oportunizando à criança surda adequar seu desenvolvimento linguístico em melhores condições possíveis de acesso à língua de sinais” (p. 43). Todavia, instrumentos desse tipo não são comuns no cotidiano das escolas e pouco dizem sobre o aprendizado e desenvolvimento de linguagem - o enfoque é na estrutura linguística -, e há poucos estudos que avaliam sua eficácia.

Já no terceiro momento – “Atendimento Educacional *para* o ensino da Língua Portuguesa” – o professor regente ensina a Língua Portuguesa. Segundo o livro, esse atendimento deve acontecer “todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa”. Têm-se aqui alguns problemas. Novamente a proposta de um AEE que ocorra todos os dias, separadamente da turma que o aluno surdo acompanha: o ensino suplementar passaria a substituir, então, o ensino regular. Um outro questionamento é sobre a formação do professor de língua portuguesa que, entendemos, deve ser bilíngue; o fato é que não se observa nos editais/concursos públicos exigência de docentes licenciados em Letras-Libras para ministrar tais aulas. Quem assumiria essa função, então? Poderia ser um profissional licenciado em Letras-Libras para dar aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Já para acompanhar alunos da Educação Infantil a formação precisa ser em Pedagogia (pela legislação atual) - para modificar isso teria que discutir essas especificidades. O professor de Educação Especial que atua no AEE vem lutando para que sua licenciatura seja considerada válida para atuar em todos os níveis de ensino.

São muitos questionamentos diante de tantas propostas para um mesmo espaço. Havendo tantas propostas para um mesmo espaço corre-se o risco de nada ser realizado de forma efetiva; por isso é necessário compreender o que ocorre no AEE, visando expor caminhos possíveis para que, nos locais onde ele ocorre, o atendimento ao surdo seja pleno.

A autora propõe que se deve tratar de “especificidades dessa língua para pessoas com surdez” (p. 25). O texto não deixa claro o método proposto para esse ensino, todavia ressalta-se que o Decreto nº 5.626/05 orienta que a língua portuguesa deve ser trabalhada como segunda língua, na modalidade escrita.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, Art. 14).

Outra questão contraditória é que o livro orienta que o atendimento educacional especializado deve ser baseado na modalidade oral – “o professor de português oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial” (DAMÁZIO, 2007, p. 43). A língua de sinais seria apenas um instrumento facilitador inserido na educação de surdos? A língua de sinais é a base da vida do surdo! Através da língua de sinais, o surdo tem a potencialidade de expressar o conjunto de significados do seu mundo interior e exterior. A língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo do surdo, por isso, como diz Freire (2016, p. 28), “o processo de interação em sala de aula tem de ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos em sua compreensão”. Se fracasso existe é porque ele não foi contemplado em sua condição linguística e cultural.

Observa-se que a proposta defendida por Damázio (2007) sugere que o ensino da língua de sinais deve ser ofertado no contra-turno do ensino, no AEE, sem questionar a importância de o ensino de Libras ser oferecido aos estudantes surdos, indicando uma concepção de língua como instrumento para aprendizagem e não como base constitutiva do sujeito surdo.

Além disso, presume-se, a partir do texto apresentado, que os estudantes surdos devem se adaptar às metodologias de ensino pensadas para os alunos ouvintes e que aos tradutores e intérpretes de Libras é concedida a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

O projeto político pedagógico (PPP) de uma escola inclusiva tem a língua portuguesa como sua língua de instrução, mediada por um profissional tradutor e intérprete de Libras (quando há). Portanto, os procedimentos pedagógicos e as estratégias metodológicas de uma escola regular inclusiva são todos voltados para os alunos ouvintes em sua língua majoritária,

prejudicando o ensino-aprendizagem do aluno surdo que possui a língua de sinais como sua primeira língua. Sendo assim, a oferta do ensino de/em Libras, e o ensino da língua portuguesa no AEE teriam como objetivo apoiar “Os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007a). Ou seja: ainda que nestes moldes a língua de sinais seja destacada, parece que a prioridade ainda é o ensino da língua majoritária, em um bilinguismo que não se mostra igualitário para com as duas línguas em questão.

No mesmo ano de 2007, o Ministro de Educação, Fernando Haddad, junto com a Secretaria de Educação Especial (Seesp), organizou um Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE (BRASIL, 2007b). Esse documento garante:

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

A esse respeito, a extinta equipe da Secretaria de Educação Especial (MEC) concedeu entrevista à revista “Inclusão (CIBEC/MEC, 2008). Questionada sobre qual o impacto da nova política do atendimento especializado para educação no Brasil, Maria Teresa Eglér Mantoan explicou que, através dessa nova proposta, segundo a qual a escola especial não iria mais substituir a escola regular, a “tendência é alocar, gradativamente, o AEE nas escolas comuns, como é prescrito nos textos legais referentes à educação em geral e à educação especial” (p. 29). Afirmou ainda que a política então vigente seria um marco para todos, trazendo melhorias da qualidade ao ensino/aprendizagem. Já a gestora Claudia Dutra afirmou que essa nova política é um avanço para a educação de todas as pessoas com deficiência em nosso país, eliminando “barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação” (p. 30). A pesquisadora Maria Amélia Almeida esclareceu que a educação especial sempre esteve em ambientes segregados e que a nova política inclusiva contaria com o AEE, disponibilizando serviços, recursos nos atendimentos, orientações aos alunos e professores regentes.

Na mesma entrevista (CIBEC/MEC, 2008), a pesquisadora Ronice Quadros elucida que os maiores desafios enfrentados no espaço escolar inclusivo são que a língua de sinais seja a língua de instrução dos surdos, que se adote uma metodologia de ensino visual e que haja investimentos em “cursos de graduação para a formação de professores surdos,

educadores bilíngues (Libras e Português) e de intérpretes de língua de sinais” (p. 28). Como se pode observar nas entrevistas, as pesquisadoras inclusivistas afirmaram que a Política da Escola Inclusiva garante os direitos a todos deficientes; a escola inclusiva deve proporcionar apoio sem segregar, sem criar “guetos” e “classes especiais”, ampliando a oferta de atendimentos educacionais especializados e atualizando a formação dos professores. No entanto, a antiga Secretaria de Educação Especial, viola os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas afirmando que o movimento surdo defende a exclusão e segregacionismo, secundarizando a língua de sinais (LUCAS, 2011).

Retomando as leis e documentos oficiais que abordam o AEE, cumpre mencionar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Na organização do projeto pedagógico, a oferta do AEE tem função complementar ou suplementar; a escola regular deve ofertar aos alunos com deficiência uma dupla matrícula; proporcionar aos alunos sala de recursos multifuncionais, professores capacitados com formação específica para atuar no AEE, materiais e recursos didáticos pedagógicos para o ensino e aprendizagem, acessibilidade e equipamentos específicos de acordo com a especificidade do deficiente, intérpretes de Libras, guia-intérprete e outros que atuem no apoio para alunos com dificuldade alimentar, de locomoção e de higiene. Contudo, verifica-se que o texto da supracitada Resolução se demonstra contraditório na operacionalização do AEE para alunos surdos, pois, ao mesmo tempo em que devem ser formados professores de AEE para o atendimento de alunos com deficiência de modo mais amplo, conforme discorrido anteriormente, consta no Decreto nº 5.626/2005, que os professores de AEE para surdos necessitam de formação específica – em Libras, para o ensino da língua como L1 e, em Língua Portuguesa, para o ensino dessa língua na modalidade escrita, como L2.

Posteriormente, é divulgado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O AEE é apresentado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de maneira complementar ou suplementar aos estudantes. Com relação aos alunos surdos, há um destaque no texto do Decreto, no artigo 1, § 2º: “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” (BRASIL, 2011, s/p). Perde-se a chance de atualizar a visão quanto à educação inclusiva e apenas se

corroborar o que foi proposto pelo Decreto nº 5.626: educação bilíngue para surdos e AEE como atividade complementar ou suplementar.

No Decreto nº 5.626 encontram-se orientações que garantem e asseguram a educação dos alunos surdos através de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Conforme mencionado no Decreto nº 5.626/05, a Libras ganhou espaço e centralidade na educação dos surdos, o ensino bilíngue valoriza o aluno surdo em sua diferença linguística e cultural. Ainda hoje a Política Nacional de Educação favorece a perspectiva da educação inclusiva, realizando a inclusão de surdos através de intérpretes de Libras, desrespeitando a demanda da comunidade surda. Enfim, o que fariam os profissionais intérpretes de língua de sinais? Seria apenas um suporte de apoio para normalizar a assim chamada educação bilíngue, contribuindo para o acesso e permanência dos alunos surdos? A atual Política Educação Inclusiva, caminha com a implementação do AEE, desconsiderando a Libras como língua de conforto dos surdos e como primeira língua de instrução. Em vista disso, relega como aprendizado complementar/suplementar, mas não como o Decreto orienta.

Sobre a questão do que deve ser ensinado no AEE, Silveira et al. (2019) afirmam que o conjunto de atividades de ensino necessita ser registrado no projeto político pedagógico de cada escola e ser realizado em turno contrário ao da escolarização, preferencialmente na SRM, por professor com formação em educação especial. A criação da SRM surgiu devido às necessidades de atender o público da educação especial; os sistemas de ensino municipal, estadual e federal devem proporcionar um atendimento educacional especializado com acesso a serviços e recursos pedagógicos, com o objetivo de “eliminar a discriminação e a segregação e superar o modelo de escolas e classes especiais” (SILVEIRA et al., 2019, p. 341). Nota-se nesta passagem um discurso perpassado por uma visão de inclusão total, em que todos os alunos com deficiência devem ser atendidos em uma mesma sala – multifuncional - por um mesmo profissional. Há, neste caso, um apagamento das especificidades.

Teria o educador especial condições de conduzir uma SRM para atendimento a alunos surdos, visto que, segundo as leis e decretos, há necessidade de professores capacitados? Capacitados, aqui, seriam professores que tenham domínio da Libras, formados na área, a fim de ofertar, em condições de igualdade, as atividades complementares na primeira língua do aluno surdo. Sabe-se que grande parte dos cursos de formação de professores oferece formação em Libras apenas para contemplar a obrigatoriedade da disciplina prevista no Decreto 5.626/05 (COSTA; LACERDA, 2012).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é legalizado pela Constituição Federal, o ensino é ofertado no contra-turno ao ensino regular do aluno, tendo a finalidade de garantir a eles um ensino de boa qualidade. Segundo Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p. 13), as salas de recursos são:

Espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

No entanto, novamente, apontamos que o Decreto nº 7.611/11 destaca que, para os estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que, por sua vez, oficializa a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Relembramos que o Decreto nº 5.626, em seu capítulo III, sobre a formação do professor de Libras e o instrutor de Libras, destaca a importância de o professor surdo ser prioridade no ensino da Libras. A formação desse docente, do ensino fundamental II ao ensino superior, deve ser o curso superior de Letras-Libras. Para o ensino infantil, o docente deve ser graduado no "curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue" (BRASIL, 2005).

No capítulo IV do mesmo Decreto, "Do uso e difusão da Libras e Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação", certifica-se que as instituições federais devem garantir o atendimento educacional especializado, formação de professores para o ensino da Libras; tradução e interpretação de Libras/língua portuguesa e o ensino de língua portuguesa como segunda língua aos surdos.

Apesar de todo o imbróglgio relacionado ao AEE para alunos surdos, suponho que algo vem sendo realizado no interior das SRMs, visto se tratar de um direito legal do aluno surdo e um dever das instituições de ensino. Assim sendo, propus-me a investigar o que vem sendo

realizado e de que formas, bem como qual é o profissional que tem assumido essa atividade complementar e/ou suplementar ao alunado surdo, quer esteja ele matriculado na escola inclusiva ou bilíngue.

Todavia, é importante ressaltar, apesar de o AEE ser direito de todos os alunos público alvo da educação especial e merecer pesquisas aprofundadas, alguns estudos demonstram que boa parcela deste público não tem acesso a este espaço. Até o ano de 2016, de acordo com Rebelo e Kassar (2018), apesar do alto número de salas de recursos com atendimento educacional especializado, nem 50% dos alunos ocupavam estas salas. Portanto, ainda que seja suplementar/complementar, o ensino no AEE está muito aquém do atendimento necessário.

Com relação ao ensino dos surdos, há várias dificuldades: grande parte de alunos surdos têm pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais ou a importância dela em sua vida; muitos alunos têm sua aquisição tardia, e aprendem a língua de sinais apenas na escola; o AEE teria a função de valorizar e ter a Libras como língua de ensino, oferecer ao aluno surdo segurança e motivação para aprender, propiciando o seu aprendizado através da língua de sinais, com a presença de instrutores/professores surdos. O fato é que muitos alunos passam os anos iniciais (educação infantil e ensino fundamental) aprendendo por processos tradutórios, o ensino da Libras ainda é restrito, a atuação do intérprete de Libras pode, nesses casos, prejudicar o processo de ensino e aprendizagem devido ao desconhecimento linguístico dos alunos surdos; muitos não estão aptos para acompanhar uma interpretação de uma língua para outra, por isso a importância do professor surdo para possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de linguagem adequado às crianças. A presença do professor surdo é fundamental pois, além do ensino da língua, fortalece a construção de sua identidade, trazendo mais segurança, como afirmam Martins e Lacerda (2013):

Esse professor pode favorecer, assim, intensa interlocução com seus alunos, levando-os a desenvolver uma linguagem cada vez mais refinada e aprimorada, com o uso de suas experiências linguísticas, culturais e de seus conhecimentos na Língua de Sinais. (MARTINS; LACERDA, 2013, p. 40)

Ainda hoje no Brasil encontram-se muitas escolas desestruturadas; o grande desconhecimento sobre a educação de surdos faz com que muitos busquem a inserção de profissionais intérpretes em sala de aula, a fim de diminuir os problemas educacionais dos surdos. No entanto, o movimento surdo vem lutando para que a língua de sinais seja a língua de instrução dos surdos e o Português escrito seja ensinado como segunda língua. É

imprescindível salientar que a política educacional seja contextualizada em Libras, visto que a língua de sinais é a reconhecida como primeira língua das comunidades surdas.

3 SURDEZ, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, tratarei das questões relacionadas ao desenvolvimento e à linguagem de crianças surdas a partir dos pressupostos teóricos presentes nos estudos de Vigotski (2008) e de outros autores da área da surdez. O objetivo é interpelar o atendimento educacional especializado como lugar possível de acesso à língua de sinais e desenvolvimento da criança - especialmente em espaços escolares onde apenas o que se tem para assegurar a inclusão é a presença de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa. Considerando essa possibilidade, abordarei também a necessidade da presença de educadores surdos nesse espaço, visto que estes deveriam ser os profissionais responsáveis pela inserção da criança surda no universo da Libras.

Os estudos de Vigotski (2008) e outros autores da área da surdez contribuem para discutir o desenvolvimento do ser humano, a aquisição de linguagem, a construção de pensamento e a capacidade humana de simbolização – abordando o desenvolvimento da criança e da criança surda, especificamente.

Para Vigotski (2008), o desenvolvimento do ser humano, desde seu nascimento, é construído através da mediação, do contato social, cultural, no contexto onde ele vive. As formas iniciais do desenvolvimento cognitivo de uma pessoa se dão através de interações sociais. Para o autor, as relações sociais têm papel fundamental na evolução do ser humano, são indispensáveis para o processo do desenvolvimento do pensamento e da fala. O autor descreve que o desenvolvimento de uma criança possui um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Esse processo genético do pensamento e da fala passa por diversas mudanças, ambos - o progresso da fala e do pensamento - podem caminhar juntos ou até atingir uma curva de crescimento separada e distinta, dando início a uma nova forma de comportamento (VIGOTSKI, 2008).

O início do desenvolvimento do pensamento é marcado por expressões de ações do bebê através de balbúrcios, choro e movimentos, inicialmente sem nenhuma intenção. Quando os adultos com quem convive associam um sentido/objetivo a essas ações, o bebê, tendo acesso a essa interpretação (atribuição de sentido), passa a repetir a sua nova descoberta com intencionalidade e previsão – a interação mediada pelo outro. Nesse momento, o desenvolvimento da fala não possui nenhuma correspondência com o desenvolvimento do pensamento.

Assim, em um momento posterior, o outro intervém no processo de desenvolvimento. Os pais nomeiam os objetos na tentativa de ajudar o bebê a conhecer e diferenciar os objetos e ações, a criança passa a expressar em voz alta, numa fala egocêntrica, para si mesma. Esses sentidos – signos – atribuídos ajudam a modificar essa criança, resolver seus “problemas”, e ela começa a controlar suas ações. As ações da criança passam a se desenvolver e ter função organizadora, revertendo-se para atividade simbólica, criando novas formas de comportamento. O signo é, portanto, um instrumento essencial que auxilia suas ações, capacitando-a a organizar e planejar o que irá fazer.

Nos primeiros anos de vida da criança, ocorre um momento considerado crucial no desenvolvimento de uma criança, pois, à medida que ela se desenvolve, passa a entender melhor a função simbólica das palavras; a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados.

Vigotski (2008), em seus estudos, afirmou que o desenvolvimento do pensamento começa nos primeiros anos de vida e amadurece na medida em que a criança passa a ser orientada, mediada por pessoas mais experientes. Portanto, as funções complexas do pensamento ocorrem nas trocas sociais, por meio da interação numa comunicação entre ambos, ou seja, por meio da linguagem. A partir do momento em que a criança domina a linguagem, a fala e o pensamento começam a ser verbalizados, ocorre o despertar da curiosidade em aprender, compreender a realidade. Sendo assim, a criança começa a entender o local onde vive e organizar suas próprias ações.

A perspectiva vigotskiana apresenta a linguagem como essencial ao ser humano, bem como a importância da socialização. A forma como a linguagem é mediada permite ao ser humano (criança) apropriar-se dos conhecimentos, tornando-se uma pessoa individual (MOURA, 2018). Vigotski afirma que a aprendizagem está presente desde o início da vida do ser humano; mas, numa criança surda, como ocorre processo de desenvolvimento e aprendizagem em seu ambiente familiar?

Moura (2018) aborda o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, descrevendo os motivos do seu desenvolvimento tardio e a falta de acesso à língua de sinais. A autora destaca a importância do acesso à primeira língua para o sujeito se constituir como sujeito no mundo e, dessa forma, apresenta em seu texto que, no Brasil, a Libras é a língua constituinte do sujeito surdo.

Sabemos que um bebê ouvinte identifica o mundo pelos sons, adquirindo esses sentidos de forma natural, que são estabelecidos pelo canal oral-auditivo: “ele escuta e dá sentido ao que escuta” (MOURA, 2018, p. 14). Nos seus primeiros anos de vida, as crianças

surdas são privadas da experiência linguística e interacional, isso porque cerca de 95% por cento são filhas de pais ouvintes (SACKS, 2010) que desconhecem a língua de sinais. Nesse contexto, Moura (2018) esclarece que existe uma diferença no processo de aquisição de linguagem por crianças ouvintes e surdas. A criança ouvinte é inserida no mundo através de seu canal auditivo, diferente do surdo, incapaz de ouvir e se comunicar desta forma. Muitas acabam tendo o primeiro contato inicial com a Libras junto a seus pares na educação escolar, desenvolvendo a língua tardiamente.

Vigotski (2008) afirma que a fala da criança, associada às ações práticas, tem papel importante, específico durante sua realização, pois fazem parte de uma mesma função psicológica. Para muitas crianças surdas, o seu desenvolvimento não é tão natural como ocorre com uma criança ouvinte; muitas vezes a criança surda é estimulada por meio de aparelhos de amplificação sonora, ensino da língua oral e da fala, portanto, há um atraso no desenvolvimento de sua “fala”, por não ser esta naturalmente adquirida. Para Santana (2007, p. 31), “a ideia da língua de sinais como língua e suas propriedades cognitivas, linguísticas e interativas passam despercebidas pelos pais” e a representação que o ouvinte faz do surdo é, muitas vezes, ancorada na visão do déficit, na falta da audição. Como apontado, Moura (2018) defende que a língua de sinais é constituinte na vida do indivíduo surdo, que deve ser exposta desde cedo à Libras.

Sobre o desenvolvimento da linguagem de uma criança surda, faz-se necessário esclarecer os motivos que levam às dificuldades de aprendizado da linguagem oral. Num primeiro momento, ao receber o diagnóstico de surdez, é comum a família procurar de imediato a ajuda médica e fonoaudiológica, e esses profissionais orientarem a estimulação sonora por meio de próteses auditivas, visando o desenvolvimento da linguagem por meio da oralidade. Com isso, a criança surda apresentará um atraso de linguagem em seu desenvolvimento, pois ela não tem condições de acompanhar, entender o mundo da mesma maneira que um ouvinte, como aponta Moura (2018, p. 15):

A família poderá procurar ajuda médica e fonoaudiológica, mas, mesmo com estratégias modernas da medicina reabilitadoras (aparelhos auditivos, implante coclear), a linguagem não se desenvolverá de forma natural. Serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que, mesmo quando têm bons resultados, demoram em surtir efeito esperado: um desenvolvimento de linguagem completo, realizado por meio de relações naturais.

Em seus estudos, Vigotski (2008) critica os métodos orais, que são ensinados de uma forma mecânica. O autor entende a importância dos gestos⁶, que podem ser um caminho alternativo para o desenvolvimento do surdo. Entretanto, proporcionar ao surdo a oralidade como uma forma de comunicação mostra-se ato contrário à sua natureza, que depende da língua de sinais para expressar-se – uma língua rica, completa, enriquecedora. Por ela o surdo pode se desenvolver tal qual qualquer criança, pois terá uma língua acessível a seu dispor.

Crianças surdas filhas de pais surdos têm o privilégio de aprender a língua de sinais cedo, estão rodeados por familiares que se comunicam em sua língua percebendo-se também não só pela língua de sinais, mas também através de expressões emocionais, sem apresentar atraso cognitivo. Por outro lado, Lacerda e Nascimento (2016) contam a experiência de um bebê ouvinte quando ele não está perto da sua mãe, fora de um contato visual, com fome ou dor; ao escutar os passos dela chegando ou a voz dela por perto o bebê se acalma, se tranquiliza. Ao contrário do bebê surdo filho de pais ouvintes, que, por não escutar a voz da mãe, geralmente apresenta um vazio de sentimentos, crescendo num ambiente carente de estímulos, com problemas afetivos e acesso restrito à língua majoritária, o que pode acarretar atrasos diretamente no desenvolvimento de linguagem.

Diferente da criança ouvinte, o pensamento dos surdos é baseado em experiências visuais, estabelecido pelo canal visuogestual, por meio do corpo e de expressões que são percebidas pela visão, e de movimentos executados pelas mãos (Libras). É por meio da língua de sinais que a criança vai desenvolver a linguagem e o pensamento, ter acesso ao conhecimento e interagir com a sociedade. Para as autoras Lodi e Luciano (2014), por meio da Libras a criança surda, com estímulos em seu ambiente familiar, irá constituir a linguagem, ampliando seu conhecimento de mundo, desenvolvendo suas ações mentais e as funções superiores. Porém esse processo só irá acontecer caso os pais aceitem a surdez de seu filho e contribuam para a aprendizagem da língua de sinais. Segundo as autoras Lodi e Luciano (2014), caso a família opte pelo ensino da língua oral, poderá ocorrer um atraso em seu desenvolvimento, prejudicando a organização do pensamento, de suas ações, realização de novas aprendizagens e outros aspectos essenciais no seu cotidiano.

No Brasil, há alguns estudos sobre o desenvolvimento de linguagem em Libras para crianças surdas, tais como os de Turetta e Lacerda (2019), de Lodi e Luciano (2014) e de Martins e Lacerda (2013), entre outros. Nestes, as autoras apontam que, em nosso país, as crianças surdas têm o desenvolvimento de sua linguagem prejudicado devido à não

⁶ Vigotski se refere “gestos” porque em sua época ainda não havia exatamente uma “língua de sinais” nem pesquisas relacionadas a ela.

oportunidade de aprender a língua de sinais precocemente, logo após o seu nascimento. Para Turetta e Lacerda (2019), para que haja aquisição de língua de forma natural e inconsciente, é preciso que a criança frequente ambientes onde circule de forma positiva uma língua acessível a ela. No caso da criança surda, muitas são privadas de conviver com um grupo usuário da língua de sinais e acabam apresentando atraso de linguagem (LODI; LUCIANO, 2014).

Vigotski (2008) afirma que a família da criança, ou bebê, vai cuidar e ser responsável pelo seu desenvolvimento, por meio dessas primeiras relações - e assim inicia-se o aprendizado, a apropriação do conhecimento da criança. O autor destaca o papel psicológico da família nesse processo. As famílias de surdos precisam compreender a importância da linguagem na mediação com a criança surda, pois, se houver comunicação, é possível que o aprendizado transcorra normalmente. Infelizmente a maioria das famílias de surdos não consegue se comunicar com as crianças; há muitas limitações nessas comunicações, e o não estabelecimento de relações positivas entre a família e a criança surda - por isso seu desenvolvimento fica aquém do esperado (GOLDFELD, 2002).

Goldfeld (2002) salienta a importância da família para o surdo; o contato e a relação com a família embasam o futuro aprendizado da criança, o desenvolvimento e aprendizado da língua de sinais e, conseqüentemente, a transformação da criança para possibilitar o conhecimento de mundo. Portanto, o aprendizado envolve muito a família, que é o primeiro modelo de relação social. Assim, a depender da história da família e das influências que a família exerce sobre a criança é que a criança vai adquirir os conhecimentos ao longo da sua vida.

Cappellini (2019), em sua pesquisa sobre familiares ouvintes de crianças surdas, fez uma análise de um processo de reflexão acerca de suas interações comunicativas em seu ambiente. A autora relata que as famílias buscam a Libras para o filho surdo apenas quando obtêm resultados insatisfatórios através do aprendizado na língua oral; outras famílias começam a ter acesso ao conhecimento da língua de sinais após matricular o filho na escola, por profissionais da área de educação e por meio de famílias compostas por crianças surdas. E ainda há aquelas que querem ofertar ao filho todas as opções possíveis: oralização, próteses auditivas e Libras. A pesquisadora relata que a maioria das famílias desconsidera a língua de sinais como sua primeira língua e, por não ser exposta à língua de sinais desde a tenra idade, a criança surda apresenta dificuldades de compreensão e percepção em seu pensamento e linguagem. Um aspecto destacado pela autora é o contato com a comunidade surda, como indispensável para oportunizar uma língua afetiva e fortalecer a construção de sua identidade.

O resultado da pesquisa de Capellini (2019) mostra que a forma de comunicação utilizada com maior frequência pelas famílias ouvintes é bimodalismo (comunicação oral e uso de sinais concomitantemente). Ela destaca, ainda, a importância do papel da escola para constituir parcerias junto aos familiares, pois “assim, escola-família se tornarão atores ativos e co-responsáveis na constituição de sujeitos bilíngues” (CAPELLINI, 2019, p. 86).

Como aponta Capellini (2019), no Brasil, é comum que as crianças surdas comecem a usufruir e aprender a língua de sinais apenas quando passam a frequentar o ambiente escolar; a “[...] escola é o único lugar [em] que a criança [tem a] oportunidade de ser inserida num ambiente linguístico favorável à construção de uma língua acessível que favoreça a sua subjetividade”, como apontam Turetta e Lacerda (2019, p. 31).

3.1 A escola como espaço de aprendizagem da Libras

A escola é um espaço fundamental para uma criança surda e é indispensável a presença dos adultos surdos, professores bilíngues que possam incentivar e também ser modelo linguístico para o desenvolvimento da criança surda.

No desenvolvimento da criança surda, o professor surdo tem um papel significativo; a vivência com interlocutores surdos adultos e a língua de sinais são primordiais no processo de desenvolvimento integral do indivíduo surdo. O contato com seus pares oportuniza o acesso ao conhecimento, ampliando seu conhecimento linguístico, produzindo seus significados. Para Martins e Lacerda (2013, p. 41), o docente surdo “é um interlocutor que busca, junto com o aluno, a construção de aptidões e conhecimentos, dentro de situações significativas”. No ensino de Libras à criança surda, faz-se de extrema relevância o contato com o professor surdo, pois, através dessa relação, ela desenvolve suas funções mentais superiores, por meio de experiências visuais.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a presença do professor é significativa na construção do desenvolvimento de linguagem do aluno surdo, pois a escola pode proporcionar um ambiente rico e estimulador, sem intervenções, como acontece, muitas vezes, no ambiente doméstico. A figura do professor é imprescindível ao desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas, para que haja a construção de identidade surda, pois o professor surdo tem como modelo os artefatos culturais peculiares da comunidade surda.

Para Castro Junior (2015) a língua de sinais é

[...] como um artefato cultural carregado de significação social sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda. Desta forma, o uso de sinais pelos Surdos ultrapassa os

objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos (p. 16).

Assim sendo a língua e outros aspectos culturais devem estar presentes na vida das crianças surdas, para que possa desenvolver sua subjetividade e identidade de forma plena.

Há também a literatura surda – que se vivencia através de gerações das comunidades surdas, por dentro de histórias, contos, piadas, manifestações culturais; a vida social e esportiva – encontros em associações surdas, organizações de eventos esportivos que contribuem para o movimento de associações de surdo e contato com pares surdos. As artes visuais e manifestações artísticas, como teatro, pintura, escultura sintetizam a história e a subjetividade surda. Sobre as questões cultural e política, estas são representadas pela luta e movimento transmitido há anos pela associação de surdos, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Federação Mundial dos Surdos (WFD), Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS). A história cultural está presente na vida de muitos professores e instrutores surdos.

Por esses motivos, a presença de um educador surdo no espaço escolar é essencial, pois tais aspectos da surdez são transmitidos de geração para geração, entre surdos. Aspectos estes que um ouvinte, por mais que seja membro ativo da comunidade surda, não vivencia como lugar de fala. Considerando que já há tantos outros profissionais ouvintes na escola, essa presença surda faz diferença na constituição e no desenvolvimento de crianças surdas.

Porém, a presença deste profissional na escola enfrenta alguns obstáculos, como a questão da formação do instrutor/professor e a exigência do sistema educacional. No capítulo III do Decreto nº 5.626 se trata da formação de docentes:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Assim, possuir uma graduação já habilita uma pessoa para o ensino da Libras. Entretanto, a educação infantil, na primeira etapa do sistema escolar, objetiva o papel social, valorizando os conhecimentos de uma criança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

Ao pensar na educação de surdos, faz-se necessário refletir sobre a formação dos profissionais que irão desempenhar a função de ensino da Libras. Muitos surdos, como discutido anteriormente, são filhos de pais ouvintes e, por esse motivo, não tiveram um contato efetivo através da língua de sinais. Como tiveram aprendizado tardio, muitos desses surdos se tornam professores de Libras mas sem terem um domínio efetivo da língua e de condições para seu ensino. Por esta razão, também apenas a proficiência em Libras não basta. A presença de professores graduados, conforme previsto no Art. 4º e 5º, possibilita às crianças surdas o aprendizado adequado de língua e de mundo, pois assegura profissionais com conhecimentos científicos e sociais para o exercício da docência. Ter-se-ia, assim, de um lado a experiência da surdez (lugar de onde vivencia o mundo) e de outro a reflexão sobre o ensino da língua e o papel da língua no desenvolvimento – vivência e formação assegurariam ensino qualificado.

Além disso, embora o Decreto nº 5.626, em seu capítulo III, aponte a prioridade de pessoas surdas nos cursos de formação no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é pertinente ressaltar que no inciso 1o., e ainda no Art. 6º, admite-se ao profissional instrutor apenas a formação em nível médio, o que leva ao questionamento sobre a suficiência da surdez e deste nível de ensino para promover o ensino da língua e de outros conhecimentos necessários.

Rocha (2017) aborda em sua pesquisa a formação do instrutor surdo. Esta é realizada por cursos de educação profissional ofertados pela comunidade surda e organizações da sociedade civil representativa, como por exemplo curso reconhecido de educação profissional nas Associações de Surdos, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), Centro de Apoio ao Surdo (CAS); cursos de formação continuada, curso de extensão realizados por instituição do ensino superior; cursos de formação continuada reconhecidos pelas Secretarias de Educação.

Conforme o Decreto nº 5.626, a contratação do profissional de ensino de Libras deve priorizar o professor/ instrutor surdo. Rocha (2017), em sua pesquisa de mestrado sobre “Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente”, denuncia que, em muitos editais, não se menciona o surdo como prioritário para contratação, concluindo que, ainda hoje, a contratação de profissionais surdos caminha vagarosamente.

Santos (2007) realizou uma pesquisa na educação básica, um estudo sobre a atuação de um instrutor surdo num programa bilíngue, na primeira etapa do ensino fundamental, constatando que a educação dos surdos no Brasil era, naquele momento, e ainda é muito precária. Há poucos surdos com a formação de instrutor desejada e o sistema brasileiro não tem disponibilizado recursos para tal contratação. Após a criação do Decreto nº 5.626, não havia uma formação ou certificação específica para o instrutor surdo, sendo o único critério para atuação o domínio na língua de sinais. Santos (2007, p. 31) reforça:

Se o único critério para atuar como instrutor até então era a fluência na LIBRAS, de que modo avaliar se o profissional está ou não apto para assumir o cargo? Quem seria o responsável por tal avaliação? Ao esbarrar nessas dificuldades, muitas instituições/escolas acabam por desistir de contratá-lo, ou optam por um ouvinte fluente em LIBRAS, com alguma formação na área educacional.

Santos (2007) salienta a importância de uma formação contínua para garantir um ensino-aprendizagem de qualidade, visto que o instrutor surdo é indispensável e tem mostrado melhores resultados de trabalhos com crianças surdas, motivo pelo qual há uma grande necessidade de profissionalizar os instrutores surdos. Apenas o ensino médio não é suficiente para um trabalho que visa o desenvolvimento de linguagem e língua de crianças surdas. São necessários conhecimentos pedagógicos e educacionais que possibilitem essa atuação.

Santos et al. (2016, p. 133) relataram experiências escolares de instrutores surdos num programa educacional inclusivo e bilíngue. Na pesquisa, foi discutida a atuação dos instrutores “a fim de dar vivacidade e elucidar as discussões acerca do ensino da Libras”. Durante a pesquisa, foram observadas e analisadas oficinas de Libras (aulas com formato diferenciado) com enfoque na atuação do professor/instrutor surdo. As oficinas ocorriam duas vezes por semana, durante uma hora, com 21 alunos surdos, em fase de desenvolvimento de linguagem, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com poucos conhecimentos na língua de sinais. O instrutor surdo estava cursando o último ano do curso de Letras-Libras a distância, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, e, pela primeira vez, vivenciava o ensino da Libras aos alunos surdos.

No decorrer da oficina, escolheram o ensino da Literatura Surda, com o livro “Mãos fazendo a história”⁷, que traz a narrativa de vários surdos. Posteriormente, discutiram com cada aluno surdo sua história: como perderam a audição, sua trajetória de vida, como sua

⁷ Vergamini (2003).

família reagiu ao saber que o filho nasceu surdo, debatendo o seu crescimento e história de vida na sociedade.

A pesquisa ainda discutiu questões identitárias inerentes à surdez que somente um educador surdo pode abordar de forma sensível, compartilhando experiências e dando legitimidade aos relatos.

Os autores destacam que o desenvolvimento da criança surda se dá de forma natural, através do diálogo entre sujeitos usuários da língua de sinais, afirmando que a Libras é uma língua “primordial para os processos de linguagem e aprendizado de crianças pequenas, possibilitando seu acesso ao conhecimento e interação com seus pares” (SANTOS et al., 2016, p. 139). Os pesquisadores ressaltaram que, com a presença do instrutor surdo, os alunos se sentem mais à vontade para expor suas experiências, sem se sentirem envergonhados pelo uso e/ou pouco conhecimento da língua de sinais; essa prática de ensino contribuiu para uma aproximação de muitos relatos em comum atuais na comunidade surda.

O estudo de Santos et al. (2016) se mostra de extrema relevância, pois marca a presença do surdo como educador, modelo linguístico e cultural, e referência no espaço escolar (normalmente composto apenas por ouvintes), como profissional que garante que a língua da criança surda circule no ambiente educacional. Haveria espaço para esse profissional em escolas inclusivas onde não há programas de educação bilíngue para surdos, e onde o único espaço onde a Libras pode ter maior destaque é a sala de recursos? Esse é o profissional que conduz os trabalhos nesse espaço, dada a indicação legal de que os surdos têm prioridade no ensino de Libras (BRASIL, 2005)?

Martins e Lacerda (2013), em seu estudo intitulado “O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado”, destacam a importância do professor surdo bilíngue no AEE com o papel primordial na constituição da consciência, abordando suas experiências sociais, como a identidade e a cultura surdas, reconhecendo e identificando a subjetividade de cada aluno, sempre presente, constituindo um novo olhar na aprendizagem do aluno surdo.

Esse docente deve estar sempre atento às singularidades linguísticas, reconhecendo as diferenças linguísticas e culturais de cada aluno, desenvolvendo estratégias pedagógicas no ambiente escolar. Para as autoras:

[...] é extremamente importante que o professor surdo não só esteja atento às necessidades psico-sócio-afetivas-linguísticas do aluno surdo, mas também que propicie a ele possibilidades de construção e domínio efetivo das línguas, incitando-o a interagir e a produzir significações. (MARTINS; LACERDA, 2013, p. 42)

Esse estudo foi realizado por meio de gravações em sala de aula composta por uma turma de crianças surdas, sendo uma professora surda responsável pelo ensino do português como segunda língua; as aulas eram gravadas duas vezes por semana e registradas num diário de campo, de fevereiro a junho no ano 2009. Os sujeitos participantes eram crianças surdas, todas com familiares ouvintes, com faixa etária entre 8 e 10 anos, estudantes de escola municipal, em fase de letramento, tanto em Libras como em Português, apresentando domínio precário na língua de sinais. O objetivo da pesquisa foi analisar como é realizado o processo de aprendizagem no ensino da língua portuguesa através de uma professora surda. As autoras concluíram que é de extrema importância inserir e destacar a presença dos professores surdos nestes espaços, pois eles reconhecem os principais elementos linguísticos, ofertando novos conceitos e favorecendo o processo de aprendizagem nas duas línguas sob uma perspectiva diferenciada, de conhecimento das possibilidades de desenvolvimento.

Portanto, a presença do professor surdo no AEE mostra-se relevante porque tem o papel primordial no desenvolvimento do aluno surdo, compreendendo as singularidades linguísticas e necessidades da criança surda.

As autoras Carvalho e Lacerda (2012) afirmam que, para aprender uma segunda língua, no caso o processo de aprendizagem do Português escrito, é preciso antes a criança surda estar inserida na língua de sinais, sabendo que a Libras é a sua língua de instrução, e a que melhor pode mediar a construção de novos conhecimentos. Desse modo, o ensino da língua portuguesa deve ser pensado nas particularidades desse grupo. A pesquisa de campo abordou uma experiência do ensino de Português escrito (L2) para uma turma de 16 adolescentes surdos que frequentavam uma escola de rede regular no ensino fundamental II. Desses alunos, 13 utilizavam a língua de sinais no dia a dia, três eram oralizados e muitos chegaram à escola com certo domínio na Libras aprendido em espaço clínico e em AEE. Esse espaço de ensino era conduzido por uma professora bilíngue fluente em Libras e contava com a presença sistemática do instrutor surdo. O papel primordial do instrutor surdo nesse espaço, além de modelo identitário, consistia em colaborar e evidenciar aspectos linguísticos da Libras e do Português, contrastando as línguas e favorecendo o letramento em ambas.

Durante a pesquisa, foram realizadas atividades de leitura em diversos gêneros textuais (documentos, notícias, bilhetes etc.). No decorrer da interação nas atividades, os instrutores surdos tornaram-se espelhos aos jovens surdos, que mostraram bom domínio na escrita e leitura do Português. Vale ressaltar que, devido ao atraso linguístico e ao conhecimento de mundo restrito de boa parte dos alunos, os temas tratados visavam, inicialmente, um trabalho voltado para a identidade surda, e também para a ampliação do conhecimento linguístico e os

diversos gêneros discursivos, em Libras e posteriormente em Português. Essa proposta inicial foi fundamental para que os alunos conseguissem acompanhar as atividades.

Quanto aos resultados, as autoras destacam “que o uso e o vocabulário em Libras foram ampliados rapidamente devido à frequência dos alunos nessa escola e ao contato com um número maior de alunos e instrutores surdos” (CARVALHO; LACERDA, 2012, p. 136).

A atuação do professor/instrutor surdo no ensino de L1 e L2 caracteriza-se de grande importância, pois ele é uma referência na construção de identidade, possibilita o conhecimento de sua cultura, reformula sua prática com base nas suas perspectivas, de acordo com as particularidades e identidades de seus alunos surdos.

Outro ponto que merece destaque é que as autoras afirmam que é possível desenvolver trabalhos como esse no AEE:

A experiência [...] poderá ser implementada em espaços de Atendimento Educacional Especializado - AEE, desde que o professor responsável seja bilíngue com fluência em Libras, e aprofunde seus conhecimentos em modos de ensinar a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, apoiando-se em aspectos da gramática da Libras (CARVALHO; LACERDA, 2012, p. 134).

Diante do exposto, compreende-se que nem sempre a educação bilíngue para surdos é uma escolha possível e que boa parte das escolas/municípios tende a aderir à inclusão educacional com a presença de intérpretes. Entende-se que, nesse caso, o AEE se torna o local possível de acesso à língua de sinais e ao desenvolvimento da criança surda. Todavia, reitera-se a relevância de um educador surdo nesse espaço, oportunizando, além do ensino da Libras, sua perspectiva de aprendizado, questões de identidade e o contraponto de todo um processo educacional marcado pela língua majoritária.

Qual a relevância da língua de sinais para a constituição da subjetividade da criança surda quando a língua de sinais fica restrita a um espaço que não é o de sala de aula, como o AEE? Embora a língua esteja presente, seu tempo continua restrito e isolado do aprendizado mais amplo - a Libras é alocada em um espaço que serve à educação complementar/suplementar, quando sabemos que ela é constitutiva dos sujeitos. Além disso, para uma língua ser aprendida, é necessário contato frequente com ela, e no AEE a frequência se dá, em média, uma vez por semana. Todavia, também se constata que nem todos os municípios têm à sua disposição profissionais bilíngues para conduzir o ensino da maneira desejada.

Frente a esse panorama, o que vem sendo realizado no atendimento educacional especializado aos alunos surdos e de que formas? Qual é o profissional que tem assumido essa

atividade complementar e/ou suplementar, na escola inclusiva e na bilíngue? Estes aspectos serão tratados/apresentados no capítulo que se segue.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme exposto, o objetivo geral deste estudo é identificar nos artigos publicados no Portal de periódicos Capes como vem sendo ofertado o atendimento educacional especializado para surdos no Brasil, a partir do ano 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626. Como objetivos específicos, pretendi identificar como a Libras se faz presente nas diferentes propostas de atendimento; compreender as relações de mediação no espaço do AEE, e discutir e analisar questões sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE.

Este estudo se propõe a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseada em materiais como artigos científicos, jornais, revistas, livros, entre outras fontes, configurando-se, em muitos casos, como exploratória (GIL, 2008). Segundo o autor, o estudo exploratório da pesquisa bibliográfica permite que o investigador faça a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50). Nesse tipo de pesquisa buscam-se soluções para o problema de estudo, por meio de leituras de documentos e/ou outras fontes, a fim de compreender o objeto de estudo, que servirá mais tarde para o ponto de partida de estudo.

Conforme afirmam as autoras Mito e Lima (2007), sobre a pesquisa bibliográfica:

Através da exposição de exemplos, construídos a partir de uma pesquisa [bibliográfica], pretende-se chamar a atenção para as exigências que a escolha por esse tipo de procedimento apresenta ao pesquisador à medida que este constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto (p. 38).

De acordo Minayo e Sanches (1993), entende-se que, numa pesquisa bibliográfica, o pesquisador busca se aproximar da realidade e, nesse processo de releitura de produções científicas, novas descobertas e novos aprendizados serão apresentados, ressaltando a importância daqueles objetos que foram estudados. Por meio da revisão de literatura pode-se abordar o aprendizado de determinado assunto, seguido da coleta de dados e uma análise das informações, a partir de alguns critérios preestabelecidos. Cabe ao pesquisador, antes de tudo, identificar seu tema, as fontes de dados mais relevantes (se na biblioteca ou em banco de dados eletrônicos), bem como caracterizar o principal assunto a ser abordado, o qual deve estar coerente com seu objetivo de estudo e os referenciais teóricos.

Após a escolha dos critérios de seleção da fonte, é essencial determinar qual técnica será empregada para a investigação dos dados. A pesquisa bibliográfica se identifica com a

leitura como a principal técnica; por meio dela podemos encontrar/recolher informações apresentadas no material escolhido.

O presente trabalho é, portanto, de cunho bibliográfico, por meio do uso de artigos científicos, e visa uma leitura atenta do material que se propõe analisar, a saber, as produções científicas sobre atendimento educacional especializado para surdos, nos últimos 16 anos.

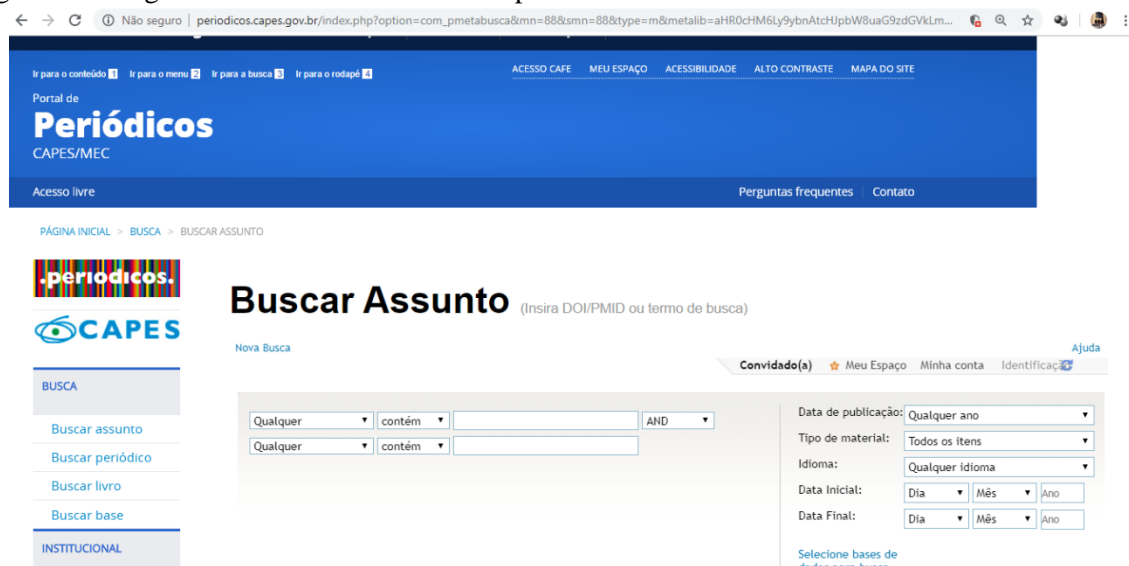
Como procedimento inicial deste estudo, a partir dos objetivos propostos, foi realizada uma busca acerca do AEE para surdos, nos artigos de periódicos publicados na biblioteca virtual do Portal de Periódicos Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação), no período de 22 de dezembro de 2005 à 20 de outubro de 2019. O período corresponde ao momento posterior à publicação do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), pois supus que a partir desse documento as pesquisas sobre a temática tiveram maior divulgação. O término da busca ocorreu conforme os prazos institucionais para a coleta de dados.

Selecionei como fonte de informação Portal de Periódicos Capes por se tratar de uma biblioteca virtual, com alta credibilidade científica, desenvolvida em 11 de novembro de 2000, e que oferece aos pesquisadores e instituições de ensino uma ferramenta *online* das melhores produções científicas nacionais e internacionais. O portal possui uma seleção de bases de dados, páginas e bibliotecas virtuais de acesso livre à produção científica, de todas as áreas do conhecimento (CAPES, 2019).

A busca foi realizada a partir de artigos científicos em língua portuguesa acerca do tema atendimento educacional especializado para surdos no Brasil. Artigos científicos, além da maior circulação, são textos mais curtos e que trazem temáticas recentes, muitas vezes sendo provenientes de teses e dissertações com dados atualizados. Visei, a partir das discussões, tecer reflexões sobre os dados encontrados relacionados à legislação vigente para esse tipo de atendimento.

O Portal de Periódicos Capes apresenta a seguinte configuração:

Figura 1 – Imagem do Portal de Periódicos Capes



Fonte: Captura de tela pela autora, 2019

Podem-se inserir palavras-chave para realizar a busca por título, por autor, ou no resumo; também é possível, pela busca avançada, selecionar a data de publicação, o tipo de material e o idioma.

Para uma busca inicial, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Atendimento Educacional and Surdo”, “Atendimento Educacional and Deficiente Auditivo”, “Sala de Recurso and Surdo”, “Sala de Recurso and Deficiente Auditivo”, “Sala de Recurso Multifuncional and Surdo”, “Sala de Recurso Multifuncional and Deficiente Auditivo”. Ao todo foram encontrados 93 registros, sendo 18 livros e 75 artigos. Os livros e arquivos repetidos foram eliminados da busca.

Posteriormente, fiz uma leitura dos resumos a fim de excluir temas que não dissessem respeito ao objeto de pesquisa, como textos que tratavam de questões da área de saúde (sobre implante coclear, fonoaudiólogos, síndromes genéticas, inclusão de surdos no trânsito, classificação socioeconômica, qualidade de vida de familiares de crianças e adolescentes com deficiência auditiva), voltados à educação inclusiva sem fazer distinção de alunos surdos, sobre pessoas com autismo e alunos com transtornos, estudos exclusivamente bibliográficos e outros. Cheguei, assim, a 19 artigos.

A seguir, apresento as quantidades de trabalhos encontrados conforme as palavras-chave.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados na busca no Portal de Periódicos Capes, conforme palavras-chave

Palavras-chave	Total de trabalhos encontrados	Trabalhos repetidos	Trabalhos selecionados
Atendimento Educacional and Surdo	35	0	18
Atendimento Educacional and Deficiente Auditivo	8	6	0
Sala de Recurso and Surdo	34	2	1
Sala de Recurso and Deficiente Auditivo	15	1	0
Sala de Recurso Multifuncional and Surdo	1	1	0
Sala de Recurso Multifuncional and Deficiente Auditivo	0	0	0
Total	93	11	19

Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura dos resumos e seleção dos 19 artigos, elaborei um quadro em que constam algumas informações que julguei relevantes para a compreensão dos artigos: Título; Palavras-chave; Instituição; Revista/Qualis; Ano de publicação; Local onde o estudo foi desenvolvido.

O título e as palavras-chave são trazidos para identificação do artigo e a forma como a temática é representada. As palavras-chave têm grande relevância, pois é a partir delas que são realizadas buscas para pesquisas, como esta. Todavia, nem sempre a escolha retrata a intenção ou mesmo o objeto da pesquisa de forma adequada.

Trago também o nome dos autores, sua qualificação e a instituição a que são filiados. Esse fator pode revelar tendências, como uma maior produção em determinadas instituições, conforme a temática, por exemplo.

No quadro consta também o Qualis da revista em que o artigo foi publicado para a área de Educação (e para Linguística em alguns casos), segundo critérios definidos pela Capes, usando como anos de referência os períodos de 2013 a 2016. O Brasil, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criou o Sistema Qualis/Capes (forma de classificar as revistas onde pesquisadores brasileiros publicam artigos), é um índice que varia desde o estrato C até o A1. Cada área do conhecimento adota critérios próprios para a classificação: algumas, por exemplo, consideram fator de impacto Web of Science, outras, consideram critérios como normalização, endogenia (quando autores

de uma universidade publicam nas suas próprias revistas) e indexação em bases de dados (OLIVEIRA, 2015). O Qualis de uma revista é importante, portanto, porque classifica as revistas científicas de acordo com sua qualidade, por áreas de conhecimento, com periodicidade trienal. A qualificação se apresenta na seguinte ordem: A1, seguido por A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (SOUZA et al., 2018). Compreendo ser este um importante fator de impacto para a área da educação de surdos, por isso destaquei esse aspecto.

Com relação ao ano de publicação, julguei relevante apresentar não apenas por este ser um critério na busca, mas para identificar se houve maior produção em determinado período ou não.

Por fim, apresento o local onde o estudo foi desenvolvido (quando se tratava de pesquisa de campo), a fim de levantar as experiências, e onde ocorrem propostas e pesquisas sobre o AEE para surdos.

A seguir apresento o quadro com os dados dos textos selecionados para análise:

Quadro 1 – Dados dos textos selecionados para análise

	Título	Palavras-Chave	Instituição	Revista / Qualis	Ano de publicação	Local onde o estudo foi desenvolvido
01	Mapeamento da situação educacional dos alunos surdos de municípios brasileiros atendidos pelo curso de língua brasileira de sinais na modalidade à distância	Atendimento educacional especializado Aluno Surdez	MILANEZ, S. G. C. Unesp POKER, R. B. Unesp	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação A2	2011	Diversas regiões do país (Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste)
02	Experiências culturais de surdos e currículo	Experiências culturais Currículo intertranscultural	BASTOS, E. R. O. Uneb MIRANDA, T. G. UFBA	Holos B2	2012	Interior da Bahia
03	Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG	Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado Libras Português	MELO, A. P. D. de Unincor	Memento Sem qualis em Educação (B1 - Linguística)	2013	Três Corações/ MG
04	A relação aluno surdo e professor na sala de recursos em uma escola pública de Sinop – MT	Educação Surdo Sala de recursos Ensino e Aprendizagem	SIQUEIRA, F. G. S. Unemat OLIVEIRA, A. A. A. de UFRGS - Sinop	Eventos Pedagógicos Sem qualis em Educação (B4 - Linguística)	2013	Sinop/MS
05	A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva	Política de Educação Inclusiva Escolarização de alunos surdos Diretrizes políticas	MOURA, D. A. C. UFRRJ	Revista Espaço B4	2015	Japeri/RJ
06	O atendimento educacional especializado aos alunos surdos nas escolas municipais de Teresina na perspectiva dos docentes	Atendimento Educacional Especializado Surdo Inclusão Análise textual discursiva	ARRAIS, M. A. Barros e Cunha Projetos RODRIGUES, M. A. UFPI ALVES, E. O. UFPB	Revista Educação e Cultura Contemporânea A2	2015	Teresina/PI

	Título	Palavras-Chave	Instituição	Revista / Qualis	Ano de publicação	Local onde o estudo foi desenvolvido
07	Educação Bilíngue de Surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais	Surdez Pedagogia bilíngue Inclusão escolar	CONCEIÇÃO, B. S. UFSCar MARTINS, V. R. O. UFSCar	Periferia B4	2016	São Carlos/SP
08	Educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos históricos	Alunos com deficiência Educação especial Educação de surdos Duque de Caxias	CALIXTO, H. R. S. UERJ RIBEIRO, A. E. A. UERJ	Periferia B4	2016	Duque de Caxias/RJ
09	Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos	Educação de surdos Linguagem visual Imagem	SOFIATO, C. G. USP	Journal of Research in Special Educational Needs B1	2016	Artigo bibliográfico, com referências brasileiras e internacionais
10	Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu	Sujeito Surdo Inclusão Gestores e Políticas Públicas	ANGNES, J. S. Unicentro KLOZOVSKI, M. L. Unicentro REALI, K. M. Unicentro	Holos B2	2016	Foz do Iguaçu/PR
11	Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado	Políticas de Inclusão Escolar Educação Bilingue de alunos surdos Atendimento Educacional Especializado	MEIRELES, R. M. P. L. Ines COSTA, V. A. da UFF	Revista Educação e Cultura Contemporânea A2	2017	Levantamento Bibliográfico

	Título	Palavras-Chave	Instituição	Revista / Qualis	Ano de publicação	Local onde o estudo foi desenvolvido
12	Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva	Educação bilíngue para surdos/as Escola bilíngue Atendimento educacional especializado Políticas educacionais	JESUS, J. D. de UFPR FERNANDES, S. UFPR	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação A2	2017	Curitiba, Araucária, Pinhais/PR
13	Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em Breves-Pará	Inclusão escolar Aluno surdo Ensino-aprendizagem	LOBATO, H. K. G. UFPA	Periferia B4	2017	Breves/PA
14	Um olhar sobre a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação	Atendimento Educacional Especializado Inclusão escolar de surdos Competência em informação Ações de informação Abordagem bilíngue	SILVIA, M. M. UFPB FREIRE, G. H. A. UFPB	Informação & Sociedade B1	2017	Petrolina/PB
15	Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva	Surdos Inclusão, escola bilíngue Pedagogia surda	STREIECHEN, E. M. Unicentro KRAUSE-LEMKE, C. Unicentro OLIVEIRA, J. P. de Unesp CRUZ, G. C. Unesp	Acta Scientiarum Education A2	2017	Levantamento Bibliográfico
16	Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo	Educação Inclusão Língua portuguesa escrita para surdos	OLIVEIRA, L. A. B. IFRN	Holos B2	2018	Não menciona o local

	Título	Palavras-Chave	Instituição	Revista / Qualis	Ano de publicação	Local onde o estudo foi desenvolvido
17	Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas	Educação Matemática Práticas Inclusivas Ensino Colaborativo	SANTOS, D. A. N. dos Unoeste LANUTI, J. E. O. E. UFMS ROCHA, N. C. da; BARROS, D. D. Unesp	Educação Matemática Pesquisa B1	2019	Estado de São Paulo
18	O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil	Libras Educação bilíngue Direitos linguísticos Surdo	SILVA, R. C. D. da Unesp MARTINS, S. E. S. O. Unesp	Revista Educação Especial A2	2019	Estado de São Paulo
19	A Proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado Oeste/Rondônia	Bilinguismo, Alfabetização, Libras	MORET, M. C. F. F. IFRO MENDONÇA, J. G. R. UNIR	Holos B2	2019	Oeste/Rondônia

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos achados, iniciei a leitura exploratória e crítica dos artigos, com o intuito de identificar possíveis características comuns e, assim, criar categorias/eixos de análise.

Após uma leitura aprofundada dos artigos encontrados, identifiquei três aspectos de grande relevância e que emergiram como categorias de análise. No Eixo 1, intitulado “A centralidade da Libras”, discuto a centralidade linguística, no atendimento educacional, e sua relação com a perspectiva de educação bilíngue conforme o Decreto nº 5.626/05; no Eixo 2, intitulado “Mediação”, visei a discussão da mediação na aprendizagem do aluno surdo, identificando quem é o profissional que o acompanha, se há um trabalho voltado para o ensino da L1 e L2 e como este se dá; por fim, no Eixo 3, intitulado “Formação dos profissionais do AEE”, trato daqueles que trabalham diretamente com os alunos surdos e suas formações e/ou necessidades formativas.

As análises foram realizadas da seguinte maneira: inicialmente foi realizada uma descrição dos materiais coletados de forma mais ampla e geral, a fim de expor os dados mais objetivos.

Em seguida, apresento os três eixos de análise. Em cada um dos eixos, foram realizadas a apresentação dos principais aspectos e dos resultados dos artigos, com trechos/recortes relevantes, e análise à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos um e dois desta dissertação.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

Durante a análise sobre o tema do atendimento educacional especializado para surdos, notei alguns problemas contidos nas discussões dos trabalhos encontrados.

Ao iniciar a leitura dos artigos, um dos principais questionamentos encontrados no processo de educação dos surdos foi a inserção destes em escolas inclusivas, fato que tem gerado conflitos e angústia a muitos dos profissionais envolvidos. De acordo com a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), faz-se necessária a difusão da Libras como forma de garantia de comunicação das pessoas surdas em todo espaço escolar, bem como preconiza-se a educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução neste espaço. Apesar das leis que asseguram que a Libras deve ser inserida no ambiente escolar, ainda é preciso avançar nas ações e tomadas de decisões para que a comunicação e instrução nessa língua aconteçam de forma efetiva. Em alguns contextos, como não se garante a Libras em sala de aula, o atendimento educacional especializado, também assegurado por lei, tem sido o único espaço onde a Libras circula. Em outros contextos, nem mesmo no AEE se observa o ensino de forma acessível. É sobre essa temática que trato neste capítulo.

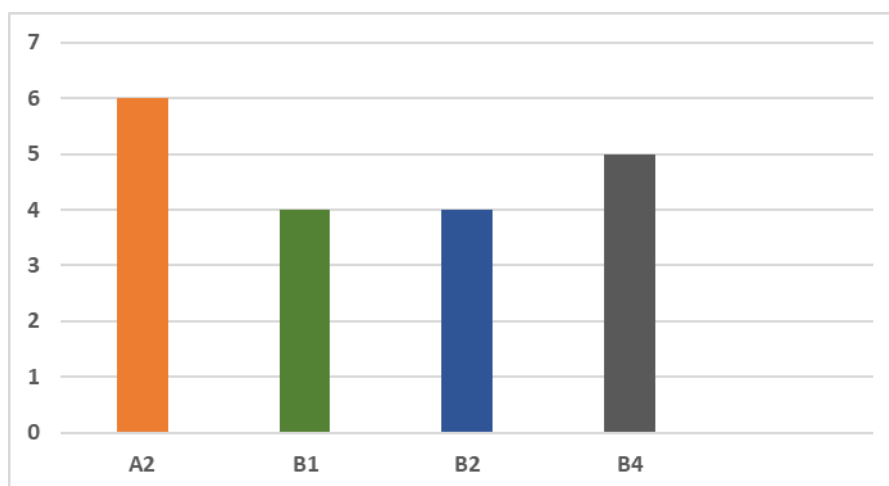
Para a apresentação dos dados obtidos, à luz do referencial teórico que norteou este trabalho (BRASIL, 2005; VIGOSTKI, 2008; LACERDA, 2015; CAMPOS, 2018; DORES, 2015 entre outros), foram organizadas seções relacionadas aos temas de pesquisa, a saber: “Eixo de análise 1: A centralidade da Libras”, “Eixo de análise 2: Mediação”, “Eixo de análise 3: Formação dos profissionais do AEE”.

Julgo relevante, também, antes de adentrar nas categorias de análise, destacar alguns aspectos gerais que se mostraram importantes.

Dos 19 artigos analisados, apenas 1 tem autoria proveniente de instituição de ensino privada (Unincor); todos os demais têm como autores pesquisadores de instituições de ensino superior público, estaduais e federais. Embora o número de artigos não permita uma análise quantitativa mais aprofundada, é possível deduzir que a temática vem sendo discutida dentro de universidades e instituições públicas, e que há um interesse em discutir educação básica, gratuita e de qualidade para surdos.

Sobre a avaliação de qualidade das revistas em que os textos consultados foram publicados, houve grande variedade. Nenhum dos artigos foi publicado em revistas A1; seis artigos estavam em revista A2; quatro em B1; quatro em B2; cinco em B4. Ainda houve dois artigos sem Qualis na área da Educação. Nota-se que a maior incidência das publicações é em

revistas com Qualis A2, B1, B2 e B4. No primeiro caso, podemos compreender que, embora a temática esteja em destaque e com publicações consideráveis em revistas de estratos elevados, é preciso trazer mais qualidade e profundidade às discussões sobre educação de surdos e AEE para atingir o Qualis A1. Quanto às revistas Qualis B4, 03 artigos compunham uma mesma revista, a Revista Periferia, que parece ter uma interesse pela temática. O gráfico abaixo ilustra esses achados:



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de as regiões retratadas em experiências de campo do AEE como espaço educacional para surdos também se terem se mostrado diversificadas, é possível questionar se o tema tem sido discutido de forma ampla nos últimos anos de forma equilibrada na nosso país. Embora não se trate de pesquisa de cunho quantitativo, há indícios de que a região Sudeste se destaca nas pesquisas da área em questão, pois foi a que mais teve publicações, com seis artigos. Tradicionalmente, as regiões Sudeste e Nordeste têm protagonizado os estudos da área da surdez, mas as regiões Sul, Norte, tiveram dois artigos cada e Centro Oeste um artigo. Quatro artigos não identificaram o local onde a pesquisa foi desenvolvida ou se trata de pesquisas bibliográficas.

5.1 Análises

5.1.1 Eixo de análise 1: A centralidade da Libras

Ao longo deste trabalho, verifiquei que é vasta a literatura em que se sugere a aquisição da Libras por crianças surdas desde a mais tenra idade. No entanto, considerando que a maioria das crianças surdas são oriundas de famílias ouvintes, a maioria dessas crianças

possuem acesso tardio à Libras e, geralmente, esse contato com a língua ocorre em ambientes escolares. As discussões referentes ao uso e ensino da Libras na educação escolar dos alunos surdos foram agrupadas no eixo “A centralidade da Libras”, acompanhadas por muitos questionamentos.

Início com a análise do artigo “O atendimento educacional especializado aos alunos surdos nas escolas municipais de Teresina na perspectiva dos docentes”, escrito por Arrais, Rodrigues e Correio, no ano 2015. Essa é uma pesquisa de campo qualitativa e descritiva, cujo objetivo principal foi investigar como acontece o atendimento educacional especializado para surdos nas escolas do município de Teresina/PI. Durante o estudo, é discutida a importância da formação dos profissionais que exercem suas funções de trabalho docente com alunos surdos. O estudo foi realizado em oito escolas municipais, com dados coletados por meio de questionários, aplicados a oito docentes que atuavam com alunos surdos no AEE. Embora haja um enfoque maior para as questões formativas dos professores participantes da pesquisa, a centralidade da Libras também foi tema que perpassou esse artigo - por isso o inserimos neste eixo e também no eixo “Formação dos profissionais do AEE”.

Nos questionários, os professores foram indagados sobre a maior dificuldade dos alunos surdos no AEE, e uma das respostas foi a seguinte: “[...] no caso dos alunos, a maior dificuldade é a comunicação, por falta de Libras. Eles necessitam de uma escola bilíngue que priorize a Libras como primeira Língua e o português escrito como segunda Língua” (relato de docente em ARRAIS; RODRIGUES, CORREIO, 2015, p. 312).

Nessa direção, acerca do AEE, Arrais, Rodrigues e Correio (2015) realizaram a seguinte indagação aos professores: “Por que o AEE possibilita ou pelo menos contribui para a inclusão escolar?”. Dos oito entrevistados, seis professores responderam que o AEE contribui para o acompanhamento na escola regular; um deles atribuiu o conceito de “pequeno” (contribui pouco), pois é preciso contratar profissionais mais habilitados para trabalhar com os alunos surdos; outro docente respondeu que contribui, mas não possibilita a inclusão na escola inclusiva. Os autores concluíram que o posicionamento dos professores possui uma visão similar que aponta que no AEE precisa haver uma evolução:

A inclusão não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas modificá-las para torná-las mais preocupadas com as necessidades de todas as crianças, significando ajudar tanto os professores como as instituições a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem dos alunos surdos. (ARRAIS; RODRIGUES, CORREIO, 2009, p. 316)

Em relação à educação de surdos, metade dos professores participantes da pesquisa de Arrais, Rodrigues e Correio (2009) corroboram que a educação dos surdos deveria ser

bilíngue, porém, na falta de escola bilíngue, deveriam ser instituídas as três propostas do AEE (ensino em Libras, de Libras e em Português L2) diariamente. Ainda, dois profissionais relatam ser escassos materiais didáticos específicos, de qualidade, para trabalhar com os alunos surdos. Os pesquisadores concluíram que entre os profissionais investigados ainda há muita dificuldade em atuar com o aluno surdo.

A hipótese de que, na ausência de uma educação bilíngue, deveriam ser instituídas as três propostas do AEE, parece-me um grande equívoco dos participantes da pesquisa (o que não é discutido pelos autores). Ora, se os surdos devem permanecer diariamente no AEE para aprender Libras e Português, a educação regular perderia o sentido. E o AEE deixaria de ser complementar/suplementar e passaria a ser protagonista. Não é bem esta a proposta legal para o AEE.

Em outra pesquisa dos mesmos autores (ARRAIS; RODRIGUES; CORREIO, 2015), é destacado o sistema de ensino inclusivo aos alunos surdos. Contudo, verificam-se as questões linguísticas secundariamente em seu processo de ensino e aprendizagem. Nota-se nesse estudo que, diante das inúmeras dificuldades em ofertar um AEE adequado, os entrevistados apontam um outro caminho para o processo de aprendizagem de estudantes surdos: a educação bilíngue. Desse modo, embora haja ciência dos professores sobre a importância da Libras na educação de surdos, os docentes não têm condições de ofertá-la.

Esses estudos corroboram a importância de as instituições de ensino e os professores assumirem a primazia da Libras como primeira língua a ser ensinada na educação do surdo. Conforme foi apontado na fundamentação teórica, sendo a Libras a língua natural das pessoas surdas, no processo educativo dessas pessoas, a Libras é um importante artefato linguístico que deve ser utilizado por professores, alunos e demais atores envolvidos na educação de surdos. É imprescindível que esteja presente o tempo todo na educação escolar do surdo, pois, além de propiciar o acesso ao conhecimento, através dessa língua, relações interpessoais entre professores e alunos surdos podem ser ampliadas e, também, auxiliar os estudantes surdos durante a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita (L2).

Jesus e Fernandes (2017) realizaram uma pesquisa sobre a “Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva”. Os autores analisaram como a legislação e as reivindicações do movimento surdo são incorporadas às concepções dos professores nas escolas. Os pesquisadores coletaram os dados numa escola bilíngue de surdos e duas escolas inclusivas com atendimento educacional especializado localizadas nos municípios Araucária e Pinhais, na região metropolitana de Curitiba. A escola AEE 1 (Pinhais) oferece atendimento a

29 alunos surdos, sendo 2 matriculados na educação infantil, 24 no ensino fundamental e 3 no ensino médio; a escola AEE 2 (Araucária) possui 24 estudantes surdos, 3 matriculados na educação infantil, 16 no ensino fundamental, 2 no ensino médio e 3 no ensino superior. A escola bilíngue encontra-se na cidade de Curitiba/PR, é a instituição mais antiga da área, sendo que o estabelecimento atende exclusivamente os surdos da educação infantil ao ensino técnico, e no total há 96 alunos matriculados.

Durante a pesquisa, foram entrevistadas 11 professoras atuantes no atendimento educacional especializado de surdos, sendo três professoras de cada AEE e cinco (três ouvintes e duas surdas) da escola bilíngue. Foram organizadas as entrevistas nos eixos temáticos: “(I) dados pessoais e formação; (II) concepção de educação bilíngue; (III) gestão do sistema de ensino e (IV) organização do trabalho pedagógico”. Neste eixo iremos focar no ensino e uso da língua de sinais.

A análise dos autores inicia discutindo sobre a questão de qual língua é referente, apresentando uma hierarquia. Todas as professoras da escola bilíngue responderam que a Libras é a língua mais significativa na educação dos surdos, conforme se observa nos excertos a seguir:

“Língua de Sinais, Libras. Porque a Libras é a L1 dos surdos, conforme no bilinguismo, a L1 do surdo é a Língua de Sinais”. (PS-EB 8)

“Eu acredito que seja Libras, porque é a língua natural deles. Eu acho que mais do que você passar o conhecimento, o processo de educação depende de você conhecer, do aluno poder se comunicar onde ele estiver, de poder raciocinar na sua língua, raciocinar na língua que é natural para ele. Então, acredito que para a educação de surdos a Libras é essencial, mas em todos os momentos, não só ali na hora em que o professor está passando um conhecimento, falando, tem que haver uma troca, tem que ser com a tia da cozinha, tem que ser com a direção, tem que ser com a pedagoga, todos deveria estar falando Libras para que ele tenha acesso as mais diversas pessoas dentro do centro de ensino”. (PS-EB 9)

“Primeiro lugar a Língua de Sinais, porque é a língua própria do surdo, que é o jeito que ele vai se identificar mais” (P-EB 11) (relatos em JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1635).

Já as professoras do AEE apontam que a Libras é importante no processo educativo de alunos surdos, porém, enfatizam que a língua portuguesa é "indispensável no desenvolvimento dos/das surdos/as, seja porque a sociedade é ouvinte, seja porque a Libras está restrita ao espaço da escola, dando a ela destaque como língua principal no processo escolar” (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1635-1636).

“Não faz sentido não ter domínio do Português e saber perfeitamente Libras, no bilinguismo o que falta é mais fluência na Língua Portuguesa. O Português e a Língua de Sinais devem ser ensinados no mesmo nível. Não adianta saber Libras perfeitamente e ser fraco em Língua Portuguesa. O

aluno deve sim saber muito bem o Português e Libras, pois no futuro esse aluno precisa de comunicação fora dos espaços sinalizantes”. (PS-AEE-1).

“A Libras, porque o pensamento deles é fundamentalmente visual. Acho que primordial é isso, **mas não pode esquecer da Língua Portuguesa porque eles estão inseridos num contexto onde todos, a maioria é ouvinte.**” (P-AEE 2)

“A minha opinião é a seguinte: mais importante, e melhor, é a Língua de Sinais, claro. Mas também é importante ele saber português, porque em todos os lugares a língua que predomina é o Português, o surdo precisa conhecer o Português na modalidade escrita. Mas o ensino e as interações são feitos em Língua de Sinais, claro, a primeira língua”. (P-AEE 3)

“Língua de Sinais tem um tempo, o ensino do Português tem tempo mais curto, porque as explicações são todas em Língua de Sinais. Eu acho que deveria ter um tempo maior dedicado ao ensino do Português, de palavras fazendo a ligação com os sinais. A Língua de Sinais eles já sabem, mas falta mais tempo para o Português. (P-AEE4)

“Bom eu acredito que a Língua de Sinais seria de grande importância se a gente tivesse uma comunidade surda bem atuante. Mas a gente não tem isso, a gente tem a Língua de sinais só dentro da escola e dentro do AEE, seria, o necessário seria essa comunicação efetiva em todos os espaços, mas não é o que nós temos hoje. Então a gente tem que lidar com o que nós temos. **Nós temos oralidade e a Língua de Sinais aí a gente tem que fazer esse paralelo, lógico que a gente dá um valor imenso na Língua de Sinais, mas são as duas línguas que acompanham ele no processo educativo**” (P-AEE 5). (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1636. Grifos meus)

A partir da leitura dos trechos, é possível observar nos depoimentos das professoras que é dada maior visibilidade à Língua Portuguesa na educação de surdos. Destarte, as falas das professoras endossam a perspectiva de visão clínica, isto é, os alunos surdos precisam ser normatizados e, essencialmente, aprenderem a língua portuguesa para serem padronizados, como alunos ouvintes. Lacerda (2015) destaca que a educação bilíngue de surdos considera a língua de sinais como primeira língua e símbolo social, político e cultural da identidade surda; a partir da aquisição da Libras, institui-se o processo de ensino da língua portuguesa como segunda língua em modalidade escrita, e dos demais conhecimentos acadêmicos.

Segundo os autores Jesus e Fernandes (2017), os depoimentos das professoras do AEE demonstram a superioridade e legitimação da língua portuguesa como uma língua predominante, principal em seu currículo. Também no relato das professoras nota-se uma redução da tarefa do professor ao ensino da Libras, enquanto ao professor ouvinte cabe o ensino do Português:

“O papel do profissional ouvinte é trabalhar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, eu vejo. Então, assim, a produção da criança surda às vezes vem com faltas de coesão, artigo, clareza em algumas situações, aí vem o profissional ouvinte para fazer essa correção” (PAEE2). (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1639)

Jesus e Fernandes (2017) concluíram que muitos profissionais do AEE ainda possuem dificuldades em reconhecer as singularidades dos alunos surdos, exigindo que a educação seja planejada e executada na língua portuguesa. Os resultados da pesquisa apontaram que há muitos obstáculos na educação dos surdos, procrastinando a garantia de acesso aos conteúdos escolares, em Libras, aos alunos surdos. Sumariamente, a Libras permanece secundarizada em relação à língua portuguesa, que ainda tem papel central na sala de aula.

Ressalta-se que, na pesquisa de Jesus e Fernandes (2017), os profissionais que trabalham no AEE não reconhecem a Libras como uma língua natural de estudantes surdos e a língua portuguesa modalidade escrita como segunda língua. Lembramos que no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) é assegurado atendimento educacional especializado ao aluno surdo, e que as escolas devem ter em seu quadro de funcionários professores de Libras, bem como professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Da mesma forma, observou-se nos artigos apresentados até aqui uma estrutura do AEE que não segue as orientações legais e sequer conta com profissionais que tenham domínio da Libras. Desse modo, de que maneira a Libras pode ser vista como língua de conforto e natural, se alguns docentes nem mesmo a dominam e compreendem como tal? Ao que parece, a Libras está distante de ser utilizada no AEE para surdos e, por vezes, é mal utilizada por profissionais com pouca capacitação e que ainda têm de lidar com diversos outros públicos num espaço que deveria ser diferenciado para o aluno surdo.

Nesse contexto, o modelo da educação bilíngue fortalece a educação dos surdos, pois, na perspectiva bilíngue, compreende-se que a educação dos surdos vai além do uso de duas línguas no espaço escolar, pois abrange o estudo linguístico, social, cultural e político da língua de sinais. Assim, o ensino de surdos deve ser realizado por profissionais surdos bilíngues e não apenas por ouvintes, sem intermédio da Libras e com uso exclusivo da língua portuguesa (LACERDA, 2015).

As pesquisas demonstram que o poder da língua portuguesa sempre esteve presente na educação inclusiva. O uso prioritário da língua portuguesa na educação de surdos tem em sua base o ensino em/na língua oral e, conseqüentemente, os alunos surdos são forçados a se inserirem nas regras da “normalidade” (CAMPOS, 2018). O desenvolvimento do surdo é encaixotado nas regras do poder ouvinte. Entretanto, o ser humano se desenvolve através de contato social e cultural onde ele vive (VIGOTSKI, 2008), e, desse modo, o contato com pares surdos. A Libras e a cultura surda tornam-se essenciais na evolução do aluno surdo. O contato com o professor surdo oportuniza à criança tanto o aprendizado de Libras quanto o de

Português. Segundo as entrevistadas da pesquisa de Jesus e Fernandes (2015), o professor surdo não está apto para ensinar o Português, apenas os professores ouvintes. As autoras Martins e Lacerda (2013) ressaltam a importância da presença do professor surdo, devido à sua experiência social/cultural, o reconhecimento e valorização da subjetividade dos alunos surdos, relacionando-a a uma construção de conhecimentos, um novo olhar na vida do surdo.

Entendemos que, na prática, o ensino de L2 deve levar em consideração as interações e enunciados produzidos pelas crianças surdas, pois é a partir daí que concebe-se que os interlocutores verdadeiros produzam aquilo o que têm a dizer por meio de uma língua de sinais e seus enunciados, então poderão ser representados também pela L2. [...] as dificuldades na língua portuguesa não são, portanto, consideradas como dificuldades próprias do surdo e sim de qualquer pessoa que, privada de oportunidade e contato linguístico, podem demonstrar as mesmas dificuldades ao se depararem com uma outra língua (MARTINS, 2010, p. 21).

Concordo com Martins (2010) – só é possível adquirir uma segunda língua quando os sentidos e significados estão consolidados na L1 - a língua de sinais. Os estudos de Vigotski (2008) também marcam a importância dos signos e conceitos no desenvolvimento humano. Não se pode desconsiderar o fato de que, para se inserir em uma escrita de segunda língua, a criança deve ter uma primeira língua acessível. Um professor ouvinte, para assumir essa tarefa, deve, no mínimo, ter conhecimento profundo da Libras - o que nem sempre se observa nas experiências aqui analisadas.

E um professor surdo, bilíngue, pode e deve atuar nesses espaços - ele conhece, de sua própria realidade, a língua, as estratégias necessárias e os caminhos cognitivos para desenvolver ambas as línguas.

É claro que questões de letramento e formação docente precisam ser discutidas quando se trata do ensino a crianças surdas, afinal, conforme Martins (2010) defende: “É fundamental que o professor bilíngue domine as práticas de letramento, levando em consideração a peculiaridade das ações linguísticas e discursivas da dialogia que se estabelece entre o professor surdo e os alunos surdos” (p. 47). A língua de sinais, portanto, é fundamental nesse processo, e deve ter centralidade no letramento - independente de o professor ser surdo ou ouvinte.

Prosseguindo, Meireles e Costa (2017) fizeram um estudo sobre as “Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas na educação bilíngue de alunos surdos: Desafios do atendimento educacional especializado”. O trabalho é parte de uma tese, que consistiu em revisão bibliográfica e análise com ênfase na perspectiva de Adorno (2006), “considerando a

escola como espaço de reflexão e crítica às ações de dominação cultural visando não permitir sua reprodução” (MEIRELES; COSTA, 2017, p. 283). A pesquisa teve como objetivos problematizar os aspectos legais da educação de surdos na escola pública e discutir a proposta do atendimento educacional especializado.

Meireles e Costa (2017) iniciam a discussão sobre a proposta do AEE para surdos, citando a Lei nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que propõe aos estudantes surdos o acesso ao ensino bilíngue (Libras como L1 e Português como L2), assim como “profissionais bilíngues, recursos, metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos” (p. 302). Conforme defendem as autoras, a educação bilíngue é adequada ao aluno surdo, proporcionando o acesso à língua natural e possibilitando construções significativas de aprendizagem.

Porém, as autoras apontam que ainda há equívocos sobre o entendimento da educação bilíngue de surdos, que de certa forma ainda é reducionista. Meireles e Costa (2017) suscitam a reflexão de que é necessário repensar como são dadas as orientações do MEC aos professores, se os alunos surdos frequentam turma composta por alunos ouvintes em que a língua portuguesa é como principal língua, se a interação do aluno surdo com o seu colega ouvinte acontece de uma forma espontânea, e se alunos surdos realmente possuem a oferta do AEE condizente com suas necessidades educacionais.

Então, a sala de aula terá apenas a função de socialização? Nesse sentido, com base na organização escolar proposta pelo MEC, podemos considerar que a sala de aula comum não assume nenhuma função significativa para o aluno surdo. Mesmo a possibilidade de socialização será incipiente, uma vez que não havendo uma língua compartilhada, também não ocorrerão interações interpessoais significativas. Para além dessa constatação, há de se considerar que a maioria dos alunos surdos vem de famílias ouvintes e se precisarem estabelecer contato para socialização com indivíduos ouvintes, essa relação poderá acontecer em família, em instituição religiosa, em clubes, na rua onde mora ou nas demais instâncias sociais (MEIRELES; COSTA, 2017, p. 309).

As pesquisadoras Meireles e Costa (2017) concluem dizendo que, durante o estudo, ficou clara a importância da educação bilíngue no ambiente escolar e a existência de estratégias pedagógicas e estruturas educacionais ao indivíduo surdo. A participação dos professores surdos é essencial, pois ele constitui o aluno surdo. Sem o profissional surdo, a educação é limitada, segregada, discriminando os surdos na escola.

Para Meireles e Costa (2017), a maioria das escolas brasileiras têm um histórico parecido, sendo adotado um método oralista, cujo foco é na deficiência e não na língua, nas possibilidades de aprendizado e interação através da Libras.

Nesse sentido, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso que haja em sala de aula um ambiente linguístico com professores e colegas usuários de língua de sinais, contribuindo para o processo de aprendizagem e socialização de alunos surdos. Portanto, mais uma vez, observa-se que as instituições de educação bilíngue para alunos surdos são importantes, pois, nesse contexto bilíngue, as crianças surdas primeiro são alfabetizadas na Libras e aprendem uma segunda língua, nesse caso, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Logo, a educação e/ou escola bilíngue demonstram-se como as mais viáveis para os surdos, considerando que, nessas instituições, “os recursos, materiais e metodologia são planejados especificamente para o seu público-alvo: a comunidade surda” (VALSECHI; MARTINS FILHO, 2020, p. 107).

Dando continuidade, Calixto e Ribeiro (2016) realizaram um estudo intitulado “Educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos históricos”. Trata-se de uma pesquisa com um olhar histórico para a educação de surdos, especialmente em termos do atendimento educacional especializado na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. O estudo tem como objetivo investigar como ocorreu o processo de educação dos surdos, apresentando o principal marco histórico da educação especial; as legislações e políticas da educação especial e educação de surdos. Trata-se de uma análise documental, estudo bibliográfico baseado em legislação brasileira e internacional referente à educação de surdos.

A pesquisa de Calixto e Ribeiro (2016) tem seu marco inicial no final do ano 1989, numa escola municipal. A partir do trabalho de Almeida (2014), Calixto e Ribeiro (2016) descrevem que, até o ano 1999, no município de Duque de Caxias, havia um Programa de Deficiência Auditiva, segundo o qual os alunos eram atendidos em salas de recursos; os profissionais que atuavam nesses espaços desejavam modificar para uma política de escola bilíngue de surdos, porém, os pais queriam matricular os filhos numa escola mais próxima à sua casa.

Diante de toda situação, Carlos Skliar, um pesquisador renomado na área de educação especial e educação de surdos, foi convidado para ministrar uma palestra na rede e, na ocasião, aconselhou alterar o nome do programa para Programa de Educação de Surdos, o que foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, foram iniciados atendimentos de alunos numa perspectiva bilíngue com a finalidade que os surdos tivessem contatos com seus pares, usuários e monitores de Libras:

Esta iniciativa visava à implementação de espaços direcionados ao encontro e à interação da comunidade surda ali constituída, de modo que alunos com domínio da LIBRAS fossem referência para alunos menores, criando assim um ambiente propício à disseminação e aprendizagem da língua de sinais. (ALMEIDA, 2014, p. 61 *apud* CALIXTO; RIBEIRO, 2016, p. 59).

Desse modo, a equipe de educação especial da rede municipal de ensino de Duque de Caxias recomendou a criação de polos para o atendimento dos alunos surdos em classes especiais. Duas escolas foram escolhidas para oferecer atendimento. Ambas as instituições passaram a ofertar cursos de Libras para professores regentes de classes com alunos incluídos e demais funcionários, com o objetivo de assegurar um espaço verdadeiramente bilíngue, com a Libras em todos os ambientes.

Em 2009, o Programa de Educação de Surdos da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias possuía 39 escolas com aproximadamente 400 alunos surdos, mais 15 classes especiais para surdos e 3 SRM exclusivas para atender os alunos surdos (DUQUE DE CAXIAS, 2013).

No ano de 2016, foi divulgado no “Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar”:

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias possui 177 unidades escolares (UEs). Temos em média 2.300 estudantes com deficiência matriculados, sendo aproximadamente 1.600 no ensino regular e 700 em classes especiais. Atualmente contamos com 154 salas de atendimento educacional especializado (AEE/Sala de Recursos) distribuídas em 105 UEs; 97 classes especiais distribuídas em 39 UEs; 1 classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar (*apud* DANTAS et al., 2016, p. 22).

Nesse ínterim, verifica-se que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias transformou a educação de surdos, diminuindo a quantidade de alunos em escola inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa coleta de dados pôde apresentar pontos positivos na organização da educação especial em Duque de Caxias, seguindo o modelo da educação bilíngue de surdo e beneficiando o aluno surdo em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. O trabalho de Calixto e Ribeiro (2016) demonstra que a cidade de Duque de Caxias abriu espaço para a educação de surdos com a centralidade no ensino bilíngue, garantindo o acesso do surdo a uma educação pública de qualidade, respeitando seus valores linguísticos e culturais.

Apesar de existirem leis que preveem a inserção da Libras no ambiente escolar, ainda é preciso avançar nas tomadas de decisões para que a comunicação e a instrução de alunos surdos nessa língua aconteçam de forma efetiva, respeitando a sua singularidade linguística e tornando seu desenvolvimento mais eficaz. Por isso, no contexto da educação inclusiva, as salas de recursos multifuncionais deveriam ser um local em que os alunos sejam atendidos por

meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, por um método pedagógico centrado no aluno surdo, favorecendo uma aprendizagem efetiva num currículo baseado na educação de surdos (OLIVEIRA; GOTTI; DUTRA, 2006).

Ao finalizar este primeiro eixo de análise, pode-se concluir que, nos trabalhos apresentados, a Libras ainda não ocupa lugar central nas salas de aula regulares e nem mesmo nos atendimentos realizados no AEE. O fato de haver uma legislação específica que propõe a educação bilíngue não tem se refletido de forma tão efetiva nas práticas educacionais, visto que parece haver pouca compreensão do conceito de bilinguismo. Fato é que a língua portuguesa ainda tem lugar de destaque nas práticas e o professor surdo, agente que poderia trazer mudanças para o ensino de surdos, ainda é uma figura pouco comum nesses espaços.

5.1.2 Eixo de análise 2: Mediação

Para Vigotski (2008), o processo de (re)constituição do desenvolvimento psicológico de uma criança é de progressiva individualização, ou seja, seu desenvolvimento vincula a atividade externa, nas relações sociais, interpessoais para criar os processos internos. Para o autor, as relações sociais têm papel fundamental na evolução do ser humano, são indispensáveis para o processo do desenvolvimento do pensamento e da fala. Como vimos, o autor descreve que o desenvolvimento de uma criança possui um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Esse estudo genético do pensamento e da fala passa por diversas mudanças, ambos - o progresso da fala e do pensamento - podem caminhar juntos ou até atingir uma curva de crescimento separada e distinta, dando início a uma nova forma de comportamento (VIGOTSKI, 2008).

Depreende-se que o contato com a língua de sinais desde cedo tem um forte papel na constituição social, cultural e de sua identidade. Neste eixo, abordo os estudos que focam o modo como se dão os processos de mediação da aprendizagem do aluno surdo e de que forma ocorre sua comunicação, interação e aprendizado no atendimento educacional especializado.

O artigo intitulado “Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG”, desenvolvido por Melo (2013), tem como objetivo relatar as dificuldades encontradas em escola comum no ensino/aprendizagem de aluno surdo, obtendo fundamentos teóricos relacionados ao letramento e interação. A metodologia utilizada nessa pesquisa é revisão bibliográfica, e tem como proposta identificar como é ofertado o ensino de Português no atendimento educacional especializado para alunos surdos. Foram realizadas análise das produções de escrita de alunos surdos, em dois processos educacionais: com e sem mediação

da professora do AEE formada em Letras, numa escola municipal de Três Corações, e demonstrando como se dá a mediação através da Libras. As produções escritas são de alunos com idade de 13 a 16 anos, sendo um menino e duas meninas.

Inicia-se analisando uma atividade sem mediação em Libras, e a avaliação da professora é de que houve pouco avanço na aprendizagem. A professora disse ter recebido orientações em um curso de formação sobre a AEE, em que recebeu a orientação de ensinar a língua portuguesa através da oralidade.

Ao analisar o relato da professora sobre as atividades desenvolvidas de ensino L2, a autora focaliza o papel da coordenação do Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-Polo do Programa “Educação Inclusiva; direito à diversidade em Atendimento Educacional Especializado”, pois se adota uma concepção patologizante no ensino do Português aos alunos surdos. A autora narra que participou de um curso de formação continuada realizada pela Secretaria de Educação, em que se incentivou a prática fonoaudiológica de leitura labial no atendimento educacional especializado. É possível perceber ainda hoje que muitos profissionais inclusivistas acreditam na filosofia educacional oralista, enxergando a Libras como um instrumento ou suporte para aprendizagem de uma língua mais “importante”, e essa relação de poder entre as duas línguas é mais evidenciada num contexto da escola inclusiva.

Damázio (2007, p. 45), ainda no material “Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez”, dita “a necessidade de iniciar este trabalho nos primeiros anos de escolarização, pois uma vez que iniciados tardiamente neste processo, mais obstáculos encontrarão na conquista da habilidade comunicativa escrita”. Contrapõe-se, assim, aos defensores do oralismo, que alegam que o aprendizado da Libras interfere negativamente no futuro aprendizado na linguagem oral, querendo moldar a criança, normalizando um mundo de som, ao qual ela não possui.

Desde o Congresso de Milão em 1880, pesquisadores vêm comprovando que métodos de oralização culminam em fracasso na educação dos surdos. O poder do ouvintismo sempre esteve presente na vida do surdo, conforme aponta Dores (2015, p. 102): “os corpos de surdos foram diagnosticados e normalizados pelo poder”. A equipe do MEC neste curso impôs uma única proposta de educação de surdos, desprezando várias pesquisas da comunidade surda sobre o ensino bilíngue. Conforme a pesquisa de Melo (2013), a política nacional da educação inclusiva é baseada na busca de “normatização”, segundo a qual o surdo deve ser falante e oralizado, negando a diferença, representando o perigo de retorno da visão patológica da surdez.

Voltando à discussão de Melo (2013), o resultado da análise mostrou-se pouco satisfatório quando não houve a mediação em língua de sinais no aprendizado do ensino L2. Entretanto, a professora resolveu mudar sua estratégia, ministrando os conteúdos por meio da Libras, ao contrário do recomendado no material criado pela autora Damázio (2007) e pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Após atuação da professora na mediação em Libras, o desenvolvimento desses alunos surdos quanto ao letramento teve um avanço, conforme o que mostram diversos textos, histórias, desenhos e vídeos produzidos. A autora finaliza o artigo dizendo que:

É hora de ressignificar concepções e ações, pois não é só a legislação que garante uma inclusão verdadeira, mas as ações daqueles que têm a possibilidade de educar. A escola não pode insistir em um trabalho com o surdo da mesma maneira com que trabalha com os alunos ouvintes e o AEE não pode reproduzir esta prática no letramento destes alunos. É preciso considerar as especificidades da condição de ser surdo e suas implicações nas formas de interação. (MELO; 2013, p. 366)

O estudo de Melo (2013) comprova que quando há privação da língua de sinais por uma criança surda tem-se como resultado o atraso do aprendizado na leitura e escrita do Português. O atendimento educacional especializado tem o papel estimular, reinventar a prática pedagógica, sempre reconhecendo a centralidade da língua de sinais - sem o uso da Libras não seria possível o aprendizado da língua portuguesa e a verdadeira inclusão social dos sujeitos surdos.

A escola tem algumas funções básicas: assegurar o conhecimento, quebrar barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na educação de pessoas surdas, propiciando verdadeiros caminhos que valorizem uma educação inclusiva.

Para que as escolas, e especialmente o espaço do AEE, promovam a formação de conceitos, o desenvolvimento e o aprendizado - funções vitais da vida escolar - é necessária a presença da “palavra” conforme menciona Vigotski (2008):

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (p. 70).

Comprendemos, então, que todavia, a palavra para o sujeito surdo está relacionada ao sinal/Libras, aquilo que lhe é acessível e possibilita a formação dos conceitos. Esse processo deve ser mediado não apenas pela língua de sinais, mas também por educadores que façam

uso desta, promovendo trocas entre pares e, conseqüentemente, promovendo um aprendizado possível.

Além disso, é importante ressaltar que o aprendizado do aluno surdo não pode se restringir ao ensino da língua portuguesa; muitas das experiências encontradas demonstram uma preocupação exacerbada com esse aprendizado, mas não há menção sobre os demais conteúdos. É preciso ter cuidado para que não voltemos às práticas oralistas, voltadas, desta vez, à escrita do português como objetivo central da escolarização.

O artigo “Experiências culturais de surdos e currículo”, escrito por Bastos e Miranda em 2012, é resultado de pesquisa de doutorado, tendo o objetivo analisar como ocorre a construção social de experiências culturais de alunos surdos. Esse trabalho é um estudo etnográfico, desenvolvido em uma cidade da Bahia, realizado no atendimento educacional especializado. Foi usado como instrumento de pesquisa e a entrevista e foram escolhidos 13 alunos surdos com idades entre 18 e 35 anos. Entre estes, oito dos alunos possuem surdez congênita e cinco tiveram perda de audição na primeira infância. Dois deles têm implante coclear. A análise das entrevistas demonstra que os alunos usuários de língua de sinais sentem rejeição e discriminação entre seus pares que não utilizam a língua de sinais em sua comunicação:

“Como vão participar da comunidade surda? É importante aprender a língua de sinais. Como ser surdo sem a língua de sinais? Todos têm que aprender”. (S10).

“Vocês têm que incentivar os colegas a aprenderem a língua de sinais. Sem a língua de sinais como querem crescer? É importante que aprendam a língua de sinais, que fiquem informados da cultura”. (S10) (relatos *apud* BASTOS; MIRANDA, 2012, p. 499)

Durante a análise das entrevistas, foram discutidos aspectos da surdez e cultura surda. As autoras referem ainda que a língua de sinais deve ser inserida nas propostas curriculares Inter/transculturais, com vistas à educação emancipatória, propiciando interações entre os pares surdos e os ouvintes na sala de aula, fortalecendo o convívio entre as diferenças.

A pesquisa de Bastos e Miranda (2012) discute a falta de acesso à língua de sinais entre os alunos, que implica no processo de identidade surda. O que parece ter ocorrido nesse espaço da pesquisa é que a surdez não se constitui como um elo comum aos sujeitos; são surdos muito diferentes uns dos outros e que não se reconhecem como iguais nem mesmo na surdez. A língua, nesse caso, não tem o poder de mediar as relações entre os sujeitos. Por essa razão, no espaço escolar é fundamental a presença dos adultos surdos e professores bilíngües promovendo uma contribuição para o desenvolvimento da identidade linguística e cultural em

Libras. Como dizem Martins e Lacerda (2013), o professor surdo contribui para a construção de base de conhecimentos, fortalecendo dessa forma as aptidões de seus alunos.

Em suas pesquisas, Vigotski (1989) explicita que o desenvolvimento social depende do modo como a criança é inserida em uma comunidade, do modo como é utilizada a língua em suas mediações:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

Conforme apontei anteriormente, a teoria de Vigotski (2008) revela que a mediação é fundamental para o desenvolvimento, de quaisquer aspectos que sejam.

O artigo intitulado “Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva”, dos autores Streiechen et al. (2017), tem por objetivo discutir como é a inclusão de surdos em classe comum da escola regular na legislação existente. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, com respaldo nos principais documentos da área de surdez após a oficialização da lei 10.436/2002 e do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. Buscou-se compreender as metodologias do bilinguismo e da pedagogia surda, presentes no processo de educação de um aluno surdo.

De acordo Streiechen et al. (2017), os marcos legais da Política da Educação Especial tiveram início após a luta dos movimentos sociais de grupos minoritários. Após muitos anos de luta, foram contempladas políticas que garantem o acesso à educação básica até o ensino superior. Em contrapartida, apesar da aprovação de leis, o sistema político de educação não vem garantido a educação aos alunos surdos de forma efetiva, por meio da sua língua: a Libras. Portanto, a política do MEC está longe de ser consolidada.

No desenvolvimento da pesquisa, os autores citam o relatório elaborado por pesquisadores surdos sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, publicado pelo MEC/SECADI no ano 2014, que tinha como objetivo assegurar que a escolarização aos surdos no Brasil seja bilíngue:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). **A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu**

currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6 *apud* STREIECHEN et al., 2017, p. 97. Grifos meus).

Novamente emerge como principal desafio da educação de surdos numa escola inclusiva a instituição da Libras como língua de instrução dos surdos.

A partir das análises, da pesquisa de Streiechen et al. (2017, p. 99) concluíram que o percurso histórico da educação de surdos “remete a uma sucessiva e decepcionante trajetória de muitos erros e pouquíssimos acertos, isso porque a decisão de como as coisas deveriam ser feitas sempre partiu de pessoas ouvintes e nunca, ou quase nunca, se consultou o principal interessado, neste caso o surdo”. Apesar do discurso da inclusão, o surdo não é visto como sujeito cultural e sim como pessoa com deficiência.

Oliveira (2018), em seu artigo “Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo”, baseou seu trabalho numa experiência realizada numa disciplina de língua portuguesa com alunos do primeiro ano do ensino médio, em que atuou como professora. A autora conta que recebeu convite para atuar com um aluno surdo no Curso Técnico Subsequente de Petróleo e Gás, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, porém, esse aluno estava com dificuldades na disciplina de Português. Não conseguia compreender a leitura de textos amplos, não tinha uma boa escrita e compreensão da gramática.

A instituição foi citada no Processo do Ministério Público respaldado pela Lei de Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que determina:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - **projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, 2015. Grifos meus).

Após determinação judicial, o instituto contratou intérpretes de Libras. Procedeu-se a um diagnóstico do aluno e identificou-se que tinha "dificuldades semânticas e interpretativas" (OLIVEIRA, 2018, p. 105). Foi formada uma equipe multidisciplinar para atuar em um Projeto de Atendimento Educacional Especializado, com a presença de pedagogo, psicólogo, professora de língua portuguesa e a pelas intérpretes de Libras.

No entanto, a professora/autora tem uma visão diferente sobre o aluno. Sob uma perspectiva clínica, considera que a Libras afeta, prejudica o aprendizado da língua portuguesa, assim como a presença do intérprete de Libras como mediador da comunicação entre o aluno e a professora.

Tal posição vai de encontro a que afirma Lacerda (2008, p. 79):

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. [...] Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal-visuogestual. [...] Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa modalidade de bilinguismo sucessivo.

Deste modo, compreende-se que a Libras, de fato, afeta a língua portuguesa – entretanto, de forma positiva, uma vez que esta só será adquirida se a criança puder usar anteriormente uma língua que lhe seja acessível. O que se observa nesse artigo é que, por falta de conhecimento e disponibilidade da professora, o surdo foi responsabilizado (como ocorre com frequência com diversos deficientes) pelo fracasso. Quando, na realidade, a professora não apresentava condições mínimas de mediar a relação do aluno com o conhecimento. A mediação no AEE se deu somente após o acionamento de dispositivos legais, que possibilitaram que uma equipe multidisciplinar conduzisse o caso. Nota-se que todas essas questões ocorrem justamente pelo fato de os profissionais não se deixarem afetar pela Libras. Para que a mediação ocorra em aula não há necessidade de quatro profissionais diferentes; um professor bilíngue seria suficiente para a promoção do conhecimento via Libras.

É evidente que os alunos surdos ainda sofrem com a imposição do ouvinte, das regras de normalização. Voltando ao artigo de Oliveira (2018), a autora afirma na fundamentação teórica que a realidade da política da educação de surdos está longe de ser colocada em prática, o direito de o surdo ter acesso à educação em sua língua de instrução, pois os alunos estão pedagogicamente excluídos. Oliveira (2018) finaliza sua pesquisa dizendo que os profissionais são aprendizes, deve sempre estar pesquisando e procurando um caminho a todo instante. O fracasso escolar mostra que o professor tem muitas dificuldades de ensinar.

Finalizo este eixo com o seguinte questionamento: quando vamos compreender que o problema do aluno surdo não está em sua aprendizagem, mas na forma de ensino? O professor precisa ter uma formação adequada para que o atendimento educacional especializado seja de fato especializado, e que a mediação em aula se dê pela língua de sinais. Não há mais desculpas após tantas pesquisas, leis, decretos, portarias. Parece haver, ainda nos dias de hoje,

uma recusa quanto à oferta de espaços educacionais em outra língua que não seja o Português, e um pré-conceito de que profissionais surdos não são capazes ou habilitados a ocuparem esses espaços.

Os estudos apresentados mostram, também, uma grande preocupação com o ensino da língua portuguesa, e em diversos níveis e etapas educacionais, e nenhum dos artigos encontrados direciona-se para o aprendizado de outras áreas de conhecimento. Os mesmos problemas com as questões de ensino e aprendizagem do português parecem se repetir. Esse é um ponto que necessita de cuidados. A educação do surdo não pode ser concentrada no ensino da língua majoritária.

5.1.3 Eixo de análise 3: Formação dos profissionais do AEE

A formação de profissionais que atuam no AEE foi um tema que também se destacou na maioria dos artigos analisados; quer fosse para mencionar a falta de formação destes, quer fosse para apresentar que tipo de formação vem sendo ofertada. O fato é que, por se tratar de um ensino especializado e diferenciado – pela condição da presença de duas línguas –, uma formação aprofundada se faz necessária.

A educação de surdos necessita de profissionais que buscam transformar a prática educativa do professor como mediador e colaborador do processo de ensino aprendizagem. O artigo intitulado “Mapeamento da situação educacional dos alunos surdos de municípios brasileiros atendidos pelo curso de língua brasileira de sinais na modalidade à distância”, das autoras Milanez e Poker, no ano 2011, sistematizou informações sobre um estudo realizado em 35 municípios brasileiros das diversas regiões do Brasil, num curso de formação continuada para professores em educação inclusiva. Durante o curso, realizou-se um mapeamento da situação educacional dos alunos surdos, coletando dados por meio de entrevistas de gestores. Nessa pesquisa, foram levantados o número de matrículas de alunos surdos, o local onde ocorre a educação de surdos, e o número de atendimentos educacionais especializados ofertados em cada município.

Os autores concluíram que:

Dos 35 municípios atendidos pelo curso, 60,0% pertence à região sudeste do Brasil, 17,2% pertence à região nordeste, 11,4% pertence à região sul e 11,4% pertencem à região centro-oeste. [...] Os resultados indicam que há uma discrepância muito grande entre as regiões brasileiras abrangidas pelo curso, estando a região sudeste com mais da metade da porcentagem de municípios participantes. Isso demonstra maior envolvimento das secretarias municipais e estaduais dessa região, incentivando a formação continuada dos professores para atuação junto ao aluno com surdez. Essa formação é de

fundamental importância para o embasamento da prática pedagógica com esses alunos bem como o estabelecimento e garantia, por meio da Língua Brasileira de Sinais, da comunicação entre professor e o aluno surdo (MILANEZ; POKER, 2011, p. 3-4).

Em relação à questão sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios atendidos pelo curso, bem como a modalidade e tipo de atendimento oferecido, verificamos que na região sul, 100,0% dos municípios que participaram do mapeamento já tem algum atendimento especializado complementar. Na região sudeste os dados revelam que existe AEE em 85,7% dos municípios participantes, na forma complementar ocorrendo em salas de recursos. Já na região nordeste o AEE ocorre 60,0% em salas de recursos para deficientes auditivos e 40,0% em salas de recursos multifuncional (BRASIL, 2008). Destaca-se que embora as atuais políticas do Ministério da Educação preconizem o AEE ao aluno com surdez em salas de recursos multifuncionais, nas entrevistas realizadas neste estudo, os gestores da região nordeste foram os únicos a referir a existência de salas multifuncionais em alguns dos municípios participantes. Na região centro-oeste, 75,0% dos gestores dos municípios participantes referiu a existência do AEE predominantemente em salas de recursos para deficientes auditivos. Quanto ao tipo de atendimento, 33,3% dos gestores dos municípios informaram ser substitutivo, ou seja, que o aluno frequenta apenas o atendimento especializado (MILANEZ; POKER, 2011, p. 5).

Dois aspectos despertaram minha atenção. No primeiro trecho citado, nota-se, assim como em outros artigos/dados deste estudo, que a maior parte dos envolvidos encontra-se na região Sudeste. As autoras destacam a importância da formação continuada para os professores de AEE e parecem reduzir esta formação ao aprendizado da Libras.

Embora o uso prioritário da Libras se mostre, como vimos ao longo de todo este trabalho, essencial ao desenvolvimento do aluno surdo (tanto no AEE como em outros espaços), ressalta-se que somente o conhecimento da língua de forma básica não fornece subsídios necessários para o ensino adequado a esse alunado. Concordo com Rocha (2017) quando afirma, sobre a formação de professores para o ensino ao aluno surdo:

[...] o trabalho bilíngue deve ter qualidade, o que se produz a partir de uma formação adequada do professor. “A formação do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado de forma preparado teórico científico e técnica do professor para dirigir a competência do seu processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 27). Quanto às formas de educar o aluno surdo, é necessário que o professor realize um conjunto de operações didáticas como planejamento, direção de ensino, aprendizagem e a avaliação (p. 54).

Compreendemos, assim, que é preciso muito além de um curso de formação básica em Libras para que o professor consiga atender de forma especializada seu aluno surdo.

A segunda citação traz outro aspecto relevante à nossa discussão: há muitos municípios que não dispõem de AEE em sua rede escolar, e em muitos dos municípios que contam com esse serviço, este mostra-se substitutivo ao ensino regular. Inquieta-me o fato de

as redes municipais não cumprirem a legislação tal como se apresenta com relação ao AEE, ou seja, como ensino complementar, ainda nos dias atuais.

Nesse artigo foram apontadas reflexões a respeito da formação dos profissionais, que não é específica na área do ensino de Libras e conclui-se que é preciso ofertar mais cursos para aperfeiçoamento do sistema educacional, para que se tenha capacidade de atender os alunos surdos. O resultado apresenta um dado importante sobre a escassez de investimentos em programas de formação continuada no atendimento educacional especializado por parte de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. As leis existem, porém, são pouco efetivadas. As autoras concluem demonstrando uma grande preocupação em relação aos resultados obtidos com a formação dos professores que atuam na área educação dos surdos.

Já Arrais e Alves (2015), em sua pesquisa sobre a formação profissional do docente, relatam a importância de os professores estarem sempre atualizando e ampliando seus conhecimentos nos cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização, para um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

Os autores remetem a um documento oficial para embasar sua tese:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p. 11 *apud* ARRAIS; ALVES, 2015, p. 295).

Os autores investigaram a atuação em AEE de oito professores com alunos surdos, que possuem domínio da Libras, indagando sobre sua formação básica assim como a formação continuada. Oito dos docentes entrevistados fizeram cursos na área de Libras, quatro em AEE, dois em Braille e quatro em outras áreas (tecnologia assistiva, psicopedagogia, tarefas adaptadas e avaliação diagnóstica). O primeiro resultado se mostrou positivo, todos tinham o curso de Libras e metade fez o curso sobre AEE. Quanto a sentirem-se aptos para trabalhar com AEE, mais que a metade dos docentes disseram que estão preparados e poucos disseram que não, declarando que:

“[...] precisaríamos da colaboração de intérpretes, professores formados em Letras - Português e a colaboração dos professores da sala regular”.

“[...] geralmente pegamos alunos das turmas de área e esses por sua vez requerem que no ensino em Libras tenhamos conhecimento dos sinais que

envolvem todas as disciplinas”. (relatos *apud* ARRAIS; ALVES, 2015, p. 308)

Entre os dados apresentados por Arrais e Alves (2015), os profissionais demonstram que entendem as principais necessidades para uma boa educação aos surdos, entendem que não há um caminho pronto e que é preciso elaborar estratégias conforme o processo do aluno - o que condiz com a proposta do AEE

Na pesquisa de Arrais e Alves (2015), os professores não citam a importância da presença de profissional surdo e de professor bilíngue. Mas, conforme explicitarei anteriormente, a inserção do professor surdo na sala de aula contribui não só para construção do desenvolvimento linguístico, mas também favorece na construção de sua identidade. Como diz Martins (2015, p. 107):

A presença do professor surdo nos espaços educacionais se faz necessária nas justamente para garantir o desenvolvimento psico-cognitivo-linguístico-afetivo-social dos alunos surdos como também para a sua constituição histórico-cultural [...].

Rocha (2017) aponta que ainda há poucos profissionais com uma formação específica e os editais, em grande parte, não inserem no requisito uma formação superior, o que de fato acaba levando à contratação de um professor ouvinte; poucos profissionais surdos são contratados.

Lacerda et al. (2016) também apontam o fato de que a maior parte dos profissionais qualificados se encontra nas grandes capitais, pois há uma maior oferta de cursos.

O Capítulo III, artigo 4 do Decreto nº 5626/2005, institui que, para atuação no ensino infantil, o profissional deve estar formado em curso de “Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”; no ensino fundamental II até o superior, o profissional deve estar graduado em Letras Libras (BRASIL, 2005), portanto, é importante pontuarmos questões explícitas sobre a formação do profissional, que deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura (Letras Libras, Pedagogia Surda).

Na pesquisa com o título “A relação aluno surdo e professor na sala de recursos em uma escola pública de Sinop – MT”, de autoria de Siqueira e Oliveira (2013), estudou-se como ocorre o atendimento educacional especializado para alunos surdos em uma escola municipal A escolha dessa escola partiu de uma indicação da própria Secretaria de Educação da cidade de Sinop em Mato Grosso. O instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foi a realização de entrevista com questões semiestruturadas com três alunos que participam

semanalmente do atendimento educacional especializado e também com duas professoras que atuam com esses alunos.

No atendimento educacional especializado, trabalham juntas a professora de L2 e uma intérprete de Libras, ambas formadas na área, com certificação para atuar em sala de recursos.

As entrevistas retratam as dificuldades e facilidades encontradas pelas professoras no processo de aprendizagem do aluno surdo:

Professora Jasmim: **Uma dificuldade que a gente sente é a falta de pesquisas, mas pesquisas bem centradas na prática aqui na escola**, num tempo válido, os pesquisadores devem sentir a situação do dia-a-dia. São poucos os estudos que tiveram direcionados pra cada surdo na sala de aula. Devem estudar os surdos desde aquele aluno pequenino na creche, na educação infantil.

Professora Margarida: Existem muitas dificuldades, uma delas é a aceitação da família em relação à surdez, a família que muitas vezes não aceita, não busca recursos para o filho e ainda proíbe o uso de sinais e é complicado, porque isso vai refletir no aprendizado do aluno surdo na escola. E as facilidades é que hoje apesar da dificuldade da identidade, de conhecer a Libras, a cultura do surdo, hoje, são oportunizados cursos de Libras, existem mais recursos visuais na sala de aula, Faculdade de Letras/Libras especialmente para os surdos, quer dizer, já há um avanço que é lento, mas já é um começo (relatos *apud* SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 97. Grifos meus).

Nas falas das professoras, nota-se que há uma “cobrança” por pesquisas que tratem mais diretamente das práticas escolares. Ora, nesta dissertação, apresento e discuto dezenas de pesquisas empíricas, de campo, que abordam exatamente trabalhos desenvolvidos em sala de aula e no AEE. Parece que os estudos e pesquisas disponíveis não têm chegado aos docentes, àqueles que vivenciam às dificuldades no cotidiano.

Ainda, as autoras puderam analisar a prática pedagógica das professoras e relacioná-las com a sua formação profissional. Ao tratar o ensino/aprendizagem do aluno surdo, torna-se evidente a necessidade de uma formação contínua na modalidade de ensino em que atua, que atenda aos alunos surdos por meio de uma educação de qualidade. É fundamental que esse profissional tenha conhecimentos sobre a especificidade surda e utilize a mediação como aporte para seu trabalho pedagógico. Concordo com a autora Martins (2010):

Em uma perspectiva bilíngue, percebe-se que se faz necessário e urgente a atuação de professores no contexto educacional, além do desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre como ocorrem os processos de significação das crianças surdas durante a construção de conhecimentos mediados pela língua de sinais nas práticas educacionais (MARTINS, 2010, p. 109).

Como conclusão, as autoras apontam:

Porém, **é necessário que o surdo saiba a estrutura da língua portuguesa para se apropriar do vocabulário da LIBRAS.** Mas, muitas vezes pela falta de materiais visuais, ou seja, recursos, pela falta de profissionais com formação acadêmica e qualificação na língua de sinais, pela não aceitação da família, enfim, grande parte dos surdos passam a obter um vocabulário defasado, tanto na língua portuguesa quanto em sua própria língua materna (SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 98. Grifos meus).

Parece haver uma confusão com o conceito de bilinguismo neste trecho; como o surdo deveria aprender primeiramente uma língua que não lhe é acessível para depois compreender a Libras? E novamente se nota a ênfase no ensino da língua portuguesa, mais especificamente de sua gramática. As autoras firmam que os surdos são capazes de se desenvolver, embora em tempo maior, mas esse é um direito deles (SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2013).

É preocupante o quanto muitos dos artigos aqui analisados ainda culpam instâncias outras - como a família, os cursos de formação, a falta da Libras (ou seu excesso), e o próprio surdo - pelas falhas de aprendizado, que na verdade são falhas estruturais da concepção de língua e também dos processos de ensino para este público. Porém, nos detalhes conseguimos encontrar uma problemática relevante - vemos que há uma crença, errônea, de que primeiramente o português deve ser ensinado ao surdo para que depois aprenda a Libras. Como discuti anteriormente, a única língua acessível ao surdo é a Libras - e sem ela todo o processo educacional fica comprometido. Os cursos de formação para professores de surdos precisam estar atentos a essa premissa básica.

O trabalho intitulado “Educação Bilíngue de Surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais”, das autoras Conceição e Martins (2016), trouxe um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras analisaram se a proposta curricular ofertada pelas universidades federais de São Paulo atende o disposto no Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005), em relação à pedagogia bilíngue, se está em conformidade como prioriza o decreto a formação no ensino de surdos.

Verificou-se a formação do professor que trabalha com surdos numa sala onde a língua de instrução é a Libras. As autoras argumentam que o profissional graduado em Pedagogia, com curso de pós-graduação ou formação superior com certificado de proficiência em Libras, pelo MEC (BRASIL, 2005), deveria ser um professor bilíngue, ter conhecimentos e fluência tanto na Libras quanto a língua portuguesa. Conceição e Martins (2016) propõem que as crianças surdas tenham o acesso aos conteúdos no horário comum e não no contraturno, no atendimento educacional especializado como é proposto pela educação inclusiva.

Entre os resultados, as autoras observaram que a carga horária de disciplinas voltadas para o trabalho com o público surdo no curso de graduação em Pedagogia é muito pequena, tendo um total de 75h divididos em 35h de aulas práticas e 35h de teóricas. As pesquisadoras questionam como um futuro educador conseguiria atuar com os alunos no processo de alfabetização com carga horária de conhecimento tão pequena.

Nesse caso, as autoras retratam a formação de pedagogos em nível de graduação; mas, se refletirmos sobre a formação do profissional que atua no AEE, normalmente realizada em especializações, a carga horária dedicada à área da surdez e/ou Libras deve ser ainda menor.

No decorrer dessa pesquisa, Conceição e Martins (2016, p. 89) percebem que:

A proposta de ensino de muitas escolas reflete mais o que prevê na política de educação especial que no Decreto 5.626/05, pois promove um ensino de surdos mediado por profissionais que desconhecem a língua de sinais, baseada pela lógica do atendimento especializado, no contraturno. Esse modo de fazer educação não se faz suficiente para atender as especificidades dos surdos, e ainda, mantém-se a lógica da surdez como deficiência e não como diferença linguística. Essa perspectiva, ainda, se põe contra as salas de língua de instrução Libras, um dos componentes cruciais para o aprendizado das crianças surdas, conforme analisado em obras e artigos levantados por essa pesquisa.

Apesar de a disciplina de Libras ser obrigatória nos cursos de licenciatura, como propõe o Decreto nº 5.626/2005, no cenário do ensino superior ainda há muita tensão na comunidade surda, pois favorece a entrada de professores ouvintes, apresentando pouca competência no ensino de Libras (L1) e língua portuguesa (L2). Conforme menciona Campos (2018), a política da educação inclusiva remete a uma educação tradicional em que o aluno surdo é inserido numa sala de aula com metodologia imposta por profissionais ouvintes que desconhecem a especificidade surda e a cultura surda e não fazem uso da língua de sinais.

A leitura e análise dessa pesquisa deixam margem de interesse para uma outra questão, que pode justificar a formação pouco qualificada dos profissionais do AEE: nos cursos de formação para atuação no AEE, qual seria a carga horária destinada à surdez e suas peculiaridades suficiente para um ensino por meio da Libras de forma proficiente? Futuras pesquisas podem abarcar essa temática.

As autoras Silva e Martins (2019), no artigo intitulado “O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil”, se propuseram a realizar pesquisa documental, com abordagem qualitativa, dos Planos Nacional, Estaduais e Distrital de Educação, com o objetivo de verificar o perfil dos profissionais para a oferta da educação bilíngue. No entendimento das autoras, apesar dos avanços na implantação e implementação de cursos de formação para professores de Libras e de língua portuguesa para surdos, os

Planos de Educação ainda enfatizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Desse modo, Silva e Martins (2019), encerram o trabalho inferindo que a formação da pedagogia voltada à proposta bilíngue não é suficiente e que a visão da oralidade continua presente. São necessárias ações que não acreditem somente na presença do profissional tradutor-intérprete na educação de surdos, mas também na presença de professores de Libras surdos e bilíngues.

Esse artigo converge com o anteriormente apresentado, chegando à mesma constatação: a insuficiência de conhecimentos específicos na formação de professores que atuarão com o público-alvo da educação especial.

Martins (2010) aborda a formação de professores surdos, mas também a necessidade formativa das escolas que se pretendem bilíngues, ou que visam atender alunos surdos.

Há necessidade de estudos e formação para que se possam ampliar os conhecimentos no que diz respeito às necessidades de aprendizagem e à fundamental teórico-prática sobre o ensino voltado para os princípios de uma educação bilíngue e de qualidade, nos quais as duas línguas se configurem como sendo fundamentais para o melhor desenvolvimento acadêmico, cultural e linguístico do sujeito surdo. Além da tarefa de ensinar a língua como elemento de comunicação, temos também a tarefa de trocar experiências compartilhadas, para podermos refletir sobre pedagógica e garantir uma melhora na educação de surdos. (MARTINS, 2010, p. 63)

Martins (2010) afirma, ainda, que a grande preocupação no processo de aprendizagem de alunos surdos é a falta de uma língua compartilhada entre professor e aluno, questão esta que perpassa pela formação do docente. Novamente destaco e defendo, assim como a autora, a importância de profissionais surdos com formação adequada assumirem esses espaços educacionais.

Já a pesquisa “A Proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado Oeste/Rondônia”, de Moret e Rodrigues (2019), de cunho bibliográfico, tem como finalidade investigar os avanços e retrocessos no processo de alfabetização da língua portuguesa a partir da intervenção do professor do AEE, junto com o intérprete de Libras. Durante a pesquisa, os autores relatam que realizaram dois encontros de formação, pois nem o professor do AEE nem o intérprete de Libras tinham conhecimentos acerca do modelo da educação bilíngue para surdos.

Moret e Rodrigues (2019, p. 18) concluíram que:

Durante a pesquisa-ação foi possível diagnosticar o planejamento dos professores do AEE e fazer as adaptações necessárias, pois o planejamento não era adequado, verificando assim a falta da formação dos profissionais da sala multifuncional e demais professores que atuam com a aluna surda.

Diante dessa realidade foi realizado um trabalho de formação para equipe do AEE uma vez que os demais professores não tinham condições de participar dessa formação, devido suas cargas horárias. Mas como a equipe do AEE tem ligação direta com os demais professores e conhecem a demanda da aluna, farão o intercâmbio desse aprendizado.

Inquieta-me o fato de profissionais assumidamente sem preparo se responsabilizarem pelo ensino no AEE. Essa situação confronta diretamente as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determinam que o atendimento educacional especializado, em sala de recurso multifuncional, deve ser realizado por professor com graduação em curso de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas específicas, ou licenciatura no caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001; 2008). Todavia sabe-se que em alguns locais esse profissional, com formação adequada, não existe; uma opção para estes casos seria a oferta de formação continuada, ou formação em serviço, visando atender às demandas com algum suporte.

Em relação ao assunto tratado no artigo de Moret e Rodrigues (2019), Lacerda (2006) realizou uma pesquisa numa escola inclusiva no interior de São Paulo, avaliando que a presença do intérprete de Libras para surdos que estão em processo de aquisição de linguagem não é suficiente para contribuir para uma inclusão satisfatória. Ambas as pesquisas revelaram que tanto a escola quanto os profissionais – professores e intérpretes de Libras – conhecem muito pouco sobre a surdez e suas especificidades, não compreendem adequadamente sua língua, comprometendo o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Este eixo de análises, voltado às questões da formação profissional para atuação no AEE, revela que, de fato, os professores não estão preparados para atuar com o público surdo. Faltam-lhes língua, conhecimentos sobre aquisição de língua e linguagem, experiência de ensino a partir de uma língua visogestual. E constata-se, também, o quanto os cursos de formação não atendem às necessidades formativas mínimas desejáveis para um professor de AEE. O que se encontra são cursos de Libras básico que prometem dar a formação necessária ao docente. Somente o aprendizado de vocabulário básico em uma língua não possibilita ao docente o preparo de um plano individualizado para atendimento nessa língua. Diante do exposto, mostra-se fundamental rever não apenas a formação necessária ao professor que pretende ensinar surdos, mas o que se espera ensinar no AEE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional de estudantes surdos no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo das últimas décadas. As discussões mais frequentes apontam as barreiras e problemas diante da oferta de duas possibilidades educacionais aos alunos surdos, legalmente asseguradas: a inclusão educacional do aluno surdo, em escolas regulares, com ajustes e adaptações que visam atender a este público, e a educação bilíngue, pensada para os surdos e com propostas pedagógicas específicas em que a Libras aparece como língua de instrução (BRASIL, 2005, 2011). Além disso, como forma de ensino complementar, estudantes surdos têm direito ao atendimento educacional especializado, comumente ofertado em salas de recursos multifuncionais.

Ao longo deste estudo algumas perguntas me desafiaram, e busquei respondê-las neste momento. Relembro que a presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as produções de artigos científicos publicados no Portal da Capes, abordando o tema “Atendimento Educacional Especializado - AEE para surdos” no período de 2005 à 2019.

No capítulo 2, foram apresentadas as legislações atuais acerca dos processos educacionais disponíveis aos alunos surdos, ao longo das últimas décadas, e destacou-se o atendimento educacional especializado, objeto deste estudo. Percebe-se que embora as leis assegurem o ensino neste espaço como complementar, na prática as propostas ainda se mostram dúbias sobre o que e como ofertar, assim como quem deve ser o responsável por este ensino. Ressalta-se aqui a urgência da inserção da Libras nos atendimentos, não como instrumento para o aprendizado, mas como língua de instrução que permeia o conhecimento de forma ampla. Defende-se a educação bilíngue para surdos como proposta educacional mais adequada, todavia o AEE se faz presente em muitas escolas e merece um olhar mais analítico.

No capítulo 3, destacou-se que a linguagem é constitutiva dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007,2008), e esta se desenvolve a partir das relações sociais. No caso das crianças surdas evidencia-se que o desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado ao acesso linguístico da criança ao conhecimento, portanto a Libras mostra-se indispensável nos primeiros anos de vida da criança surda. É com ela que a criança significará o mundo e se constituirá como ser linguístico, cultural e social.

As análises demonstraram que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, ao incluir o surdo em classes comuns, deve também oferecer um atendimento educacional no contra-turno, o conteúdo deve estar em conformidade com o que

é orientado pela secretaria do MEC: deve ser oferecido o atendimento/ensino *em Libras, de Libras e de língua portuguesa*. Uma das críticas postas a este modelo de AEE é que deveria ocorrer num ambiente onde os alunos surdos deveriam ter atividades mediadas por professor surdo e/ou professor bilíngue com formação específica, favorecendo a aprendizagem efetiva. Ainda hoje a política do MEC de fato defende o método oralista, uma proposta disfarçada de perspectiva bilíngue. A língua majoritária é foco principal em muitos dos artigos, não valorizando o professor surdo no ensino da sua primeira língua: a Libras. Os textos também mencionam a importância da formação continuada, pois muitos professores não demonstram preparo para trabalhar com alunos surdos, faltando-lhes conhecimento de língua, cultura e dos próprios processos de aprendizagem do aluno surdo.

Os dados revelaram muitos dos questionamentos iniciais trazidos nesta pesquisa, a saber: Qual o conteúdo ofertado a título de AEE, nas salas de recursos multifuncionais, e como ele é ofertado? Esta oferta está de acordo com a legislação? Qual o enfoque dado à Libras nesses espaços? Quem são os profissionais responsáveis e como se dá o ensino? Como se dá a formação dos profissionais?

No percurso das análises notou-se que as práticas de atendimento educacional especializado variam muito, não há um modelo comum às experiências. De forma geral os artigos demonstraram que o AEE vem sendo ofertado como ensino complementar, ou seja, no contra-turno das aulas regulares, embora em algumas experiências ele funcione de forma substitutiva à educação regular, fato que hoje não se sustenta diante da legislação sobre AEE. Verificou-se, quanto ao conteúdo ofertado neste espaço, que a língua portuguesa figura como elemento principal e seu ensino nem sempre se dá por meio da Libras como língua de instrução (BRASIL, 2005). Como se pode observar a centralidade do processo educacional do aluno surdo no AEE ainda é voltada a normatização, em que o surdo deve aprender primeiramente a língua portuguesa e a língua de sinais seria apenas um suporte, um instrumento a serviço da aprendizagem do português. Os demais conteúdos e áreas de conhecimento sequer são mencionados nos estudos aqui discutidos. O professor surdo pouco aparece nos artigos como profissional que atua na educação dos surdos.

A partir das análises dos artigos científicos percebeu-se um percurso histórico sob a perspectiva da educação inclusiva, decorrente de uma patologia, em que os ouvintes têm ainda uma visão de deficiência, onde há barreiras de comunicação entre os colegas e professores que não sabem se comunicar através da língua de sinais, onde o surdo precisa se igualar a identidade de um ouvinte.

Em todos os artigos apresentados a Libras apareceu como elemento importante, todavia não houve um enfoque das práticas por meio do uso dela, conforme relatou-se. Deste modo, apesar de a legislação defender que o surdo tem direito ao uso da Libras (BRASIL, 2001) e que sua educação deve ser prioritariamente a partir de propostas bilíngues (BRASIL, 2005), a língua de destaque no AEE ainda é o português, como meio ou como fim. Parece haver um desconhecimento sobre sua relevância nos processos de desenvolvimento de linguagem e de constituição dos sujeitos.

Talvez em decorrência deste desconhecimento, notou-se que os principais responsáveis pelas práticas de ensino no AEE são profissionais ouvintes. Muitos deles possuem poucas experiências com o público surdo e dependem do profissional tradutor e intérprete de Libras. Nestes casos há um reconhecimento sobre a necessidade de mais conhecimentos e cursos de formação na área de Libras. Sabe-se que a presença do intérprete de Libras não garante a inclusão do aluno como um todo, não assegura o acesso às questões pedagógicas. Em outros exemplos, os professores responsáveis também não tinham conhecimento de Libras, aspecto bastante grave quando se propõe um atendimento especializado. O professor bilíngue, de fato, não foi citado em nenhuma das experiências, triste realidade diante de uma recomendação legal que figura desde o ano de 2005.

Alguns dos sujeitos pertencentes às pesquisas aqui analisadas referiram a necessidade de escolas ou propostas bilíngues para atendimento ao surdo, em virtude dessa falta de preparo dos docentes e das escolas. Vale ressaltar que nesta situação não seria necessária a oferta do AEE como complementar, visto que as dificuldades *em* Libras, *de* Libras e *em* Português poderiam ser sanadas no horário regular da aula, por profissionais capacitados e bilíngues.

Todavia sabe-se que essa não é a realidade em muitos dos municípios do Brasil; a oferta de classes ou escolas bilíngues está muito aquém do desejado e do necessário à comunidade surda. Por essa razão o AEE se faz relevante, mas não pode se tornar uma extensão do ensino inclusivo, e com a mediação dos conhecimentos por via de tradução e interpretação, como ocorre na sala de aula. Para tornar este espaço de fato especializado é preciso investir em formação docente. Também é preciso considerar e investir na formação de docentes surdos, conforme aponta o Decreto nº 5.626/2005. Esse profissional, se munido de boa formação e com editais que favoreçam sua entrada nos serviços educacionais, pode conduzir o ensino no espaço do AEE de forma adequada, visto ser ele um usuário da Libras como língua de conforto e com capacidade/identificação para compreender os processos cognitivos da criança surda, fortalecendo sua linguagem, cultura e desenvolvimento.

Esperamos, com este trabalho, colaborar para as discussões da área a partir da indicação dos pontos frágeis e fortes com relação ao que vem sendo ofertado no AEE para surdos. Não pretendemos esgotar aqui as questões apontadas, mas indicar caminhos possíveis para novas pesquisas e, quem sabe, novas práticas.

7 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, S. D. A. **Atendimento educacional especializado**: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014

ARRAIS, M. A.; RODRIGUES, M. A.; ALVES, E. O. O Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos nas Escolas Municipais de Teresina na perspectiva dos docentes. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 288-322, 2016.

BASTOS, E. R. O.; MIRANDA, T. G. Experiências Culturais de Surdos e Currículo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 497-501, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC SEESP/MEC, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

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

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 21 dez. 1999, p. 10.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 2005, p. 28.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, **Dário Oficial da União**, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Glossário da educação especial: censo escolar 2019**. Brasília: INEP, MEC, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 25 abr. 2002, p. 23.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, **Diário Oficial**, 26 abr. 2007a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 4:** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.

BRASIL. **Relatório Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014b.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. A Educação de Surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos. **Periferia** (Duque De Caxias), v. 8, p. 45-65, 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2018, v. 1. p. 37-61.

CAPES. **Portal de periódico Capes/MEC**, 2019. Disponível em: <http://www-periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CAPPELLINI, M. T. **Familiares ouvintes de sujeitos surdos**: reflexões sobre suas interações comunicativas. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.

CARVALHO, N. C.; LACERDA, C. B. F. de. O papel da Libras no Atendimento Educacional Especializado como base para o letramento em Libras e em Português. In: SILVA, L. C. da, MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. 1. ed. v. 1. Cidade: Editora, 2014. p. 197-204.

CIBEC/MEC. **Inclusão**: Revista da Educação Especial V.4, n. 1, jan.2008. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.10, n. esp., 2012. p. 759-772.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DANTAS, C. G. Educação especial/inclusiva – um breve perfil da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. In: PLETSCHE, M. D. et al. **Boletim de educação especial e inclusão escolar**. v. 1, ano 1, 2016. p. 22.

DESIDÉRIO, R. A. A.; MARTINS, D. A.; OLIVEIRA, E. C. C. T. Práticas de Educação Bilíngue nos diferentes níveis de ensino. In: MARTINS, D. A.; OLIVEIRA, E. C. C. T. de. (Orgs.). **Escolarização de Jovens e Adultos Surdos em um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue**: Desafios e Possibilidades. 1. de, v. 1. São Carlos: Edufscar, 2016 p. 127.

DORES, C. F. das. **A escolarização de surdos e o Congresso de Milão**: eclosão da normalização para oralidade. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto-MG, 2017.

DUQUE DE CAXIAS. **Projeto do programa de educação de surdos**: educação, surdez e cidadania. Duque de Caxias: SME, 2013.

FREIRE, A. M. F. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2016. 6. ed. p. 25-34.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. Cidade: Plexus, 2002.

JESUS, J. D.; FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1628-1648, jul. 2017. ISSN 1982-5587.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas - SP, v. 50, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 247-287.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 65, 2013a.

LACERDA, C. B. F. de; NASCIMENTO, L. C. R. Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais. In: LACÔNICA, D. A. C.; OLIVEIRA E BRITO de, D. B. (Orgs.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1. ed., v. 1. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016. p. 63-71.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46, p. 68-80. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 20 out. 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F.de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-50

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104p.

MARTINS, D. A.; DESIDERIO, R. A. A.; OLIVEIRA, E. C. C. T. Escolarização de jovens e adultos surdos em um programa educacional inclusivo bilíngue: desafios e possibilidades. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 107-123

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análises das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 39-51. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 03).

MEIRELES, R. M. do P. L.; COSTA, V. A. da. Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 282-312, 2017.

MELO, A. P. D. Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG. **Revista Memento**, v. 4, p. 348-368, 2013.

MINAYO, M. C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p. 13-26.

MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional**. 1. ed. v. 3. Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2013. 214p.

OLIVEIRA, A. B. et al. Comparação entre o Qualis/Capes e os índices H e G: o caso do portal de periódicos UFSC. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 70 - 91, maio 2015. ISSN 1981-8920. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/17054>>. Acesso em: 11 de março de 2021.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M.; DUTRA, C. P. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

QUADROS, M. de Q.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REBELO, A.; KASSAR, M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 31(63), 2018. P. 907-922. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X33107>.

ROCHA, D. S. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2010.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTIAGO, V. A. A.; ANDRADE, C. E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em Estudo: política linguística**. 1. ed., v. 1. São Paulo: FENEIS-SP, 2013. p. 145-163.

SANTOS, L. F. dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, L. F.; LOPES, K. S.; LACERDA, C. B.F. de.; OLIVEIRA, G. S. de. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2016. p. 127-147.

SILVEIRA, M. J. B.; PAIXÃO, N. E.; PAIXÃO, L. V. J.; TEIXEIRA, J. A. L. ; SOARES, C. F. ; ROCHA, K. L. F.O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncional: Uma revisão de literatura no período de 2008 à 2018. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, p. 338-349, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/989>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 192p.

SKLIAR, C. B. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Campinas/SP. **Proposições**, v.12, n. 2-3 jul.- nov. 2001. p. 11-21

SOUZA, Â. R. de; SOUZA, G. de; BRUEL, A. L.; FERRAZ, M. A. Qualis: a construção de um indicador para os periódicos na área da Educação. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 13, p. 219-231, 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

TURETA, B. A. dos R. **A criança surda e seus interlocutores num Programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006

TURETTA, B. A. R.; LACERDA, C. B. F. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Libras**: Aspectos fundamentais. 1. ed., v. 1, Curitiba: Intersaberes, 2019. p. 20-41.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** - Sobre princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

VALSECCHI, G. S.; MARTINS FILHO, L. J. Discussão acerca da educação de surdos no momento atual: uma visão concreta sobre a educação inclusiva versus a educação bilíngue. **Comunicações** (Unimep), v. 27, p. 105-119, 2020.

VERGAMINI, S. A. (Org.) **Mãos fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo, 2008.