GUADALUPE MARCONDES DE MOURA

Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Ida Lichtig

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.9
M929a | Moura, Guadalupe Marcondes de
Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo / Guadalupe Marcondes de Moura; orientação Ida Lichtig. São Paulo: s. n., 2016.
358 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Atendimento educacional especializado 2. Educação especial
3. Inclusão escolar 4. Aluno surdo 5. Desempenho do professor
6. Língua brasileira de sinais I. Lichtig, Ida, orient. |
|----------------|---|
-

MOURA, G. M. de. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos surdos, por sua luta pelo direito de serem, em
toda sua potencialidade, o que nasceram para ser.

E aos queridos Anibal e Lui.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ida Lichtig, minha eterna admiração e gratidão pelo valoroso trabalho de uma vida dedicada à pessoa surda, pela amizade que tanto prezo e por me conduzir em mais esta jornada contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto pelas contribuições feitas ao trabalho na banca de qualificação e pelos ensinamentos valiosos oferecidos na disciplina de Educação Especial, Direito à Educação e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil.

Aos Professores Dr. Felipe Venâncio Barbosa, Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, Dra. Maria Cecília Moura e Dra. Mara Aparecida de Castilho Lopes por aceitarem, tão gentilmente, o convite para compor a banca examinadora desta tese.

Às professoras Dra. Shirley Silva, Dra. Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez, Dra. Edna Mattos, Dra. Vilma Slomski e Dra. Marisa Sacaloski que, prontamente, demonstraram disponibilidade em participar como membros suplentes da minha banca.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade de realizar o curso de doutorado.

À Secretaria de Educação do Município de São Paulo e à Diretoria de Orientação Técnica em Educação Especial, por apoiarem a realização da pesquisa.

Às professoras participantes do estudo pelo acolhimento, suporte e disponibilidade tão importantes para a realização deste trabalho.

À Profa. Ma. Cristina de Araújo Reis, pela amizade e pelas conversas inspiradoras sobre Atendimento Educacional Especializado.

Ao curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), na pessoa da Diretora do curso – Profa. Dra. Ana Luiza Pinto

Navas e aos meus alunos de graduação, pelo incentivo e compreensão ao longo desses anos de doutoramento.

À Profa Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva pela indicação que tanto contribuiu na análise estatística desta tese.

Às professoras Amalia Rodrigues e Cristiane Stravino Messas pela amizade e paciência durante as conversas sobre a realização desse doutorado.

À Anibal Vivacqua por me ajudar na revisão do trabalho e por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem são. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

Guimarães Rosa

RESUMO

MOURA, G. M. de. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo**. 2016. 358 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta tese descreveu e analisou conhecimentos e práticas de professoras que atuam em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Fundamental e Médio (EMEFM) da rede municipal de São Paulo, em Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) para alunos surdos, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assuntos correlatos. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa, os dados foram coletados por meio de ficha de identificação, entrevista semiestruturada, registro observacional e pesquisa documental. Para organização das falas das professoras utilizou-se a Análise de Prosa e os resultados também puderam ser quantificados. Aspectos positivos identificados: 83,3% consideram que a formação continuada traz contribuições para o atendimento do aluno surdo; 100% consideram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) muito importante para a vida escolar; 83,3% referem nível de motivação entre bom e muito bom para o trabalho na SAAI; 83,3% citaram atividades pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da Libras e do português; 60% referem que geralmente os coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários da escola estão envolvidos com a SAAI, 100% referem que geralmente os intérpretes também estão envolvidos. Aspectos negativos: apenas 33,3% das participantes consideram que a formação inicial as preparou para lidar com alunos surdos; 16,7% referem ter nível básico em Libras e 66,6% nível intermediário; episódios de português sinalizado foram observados em 33,3% das SAAs; 50% das professoras alinham-se à perspectiva do Modelo Social e da filosofia da Comunicação Total para o trabalho na SAAI; 50% concordam em parte com a inclusão de alunos surdos na escola comum e 16,7% acreditam que a mesma prejudica o aluno surdo; apenas 16,7% consideram o AEE eficiente; 100% consideram que os desafios na SAAI são grandes (ansiedade, poucas salas, sobrecarga de trabalho, carga horária insuficiente, problemas linguísticos etc.); 50% fazem referência à práticas que não são pertinentes ao AEE (reforço de conteúdos curriculares, alfabetização de alunos e oralidade), atividades mecanicistas para "treinar" Libras também foram citadas; Quanto ao envolvimento da comunidade escolar com a SAAI, 60% das professoras referem que a participação dos professores da sala comum só ocorre às vezes, 80% referiram que a participação das famílias ocorre às vezes ou raramente; Quanto ao desempenho escolar e futuro profissional dos alunos, 60% consideraram que o desempenho está aquém do que se poderia considerar como bom, situando-o entre aceitável e ruim, 60% referem que seus alunos apenas concluirão o ensino médio, 100% não consideram que seus alunos sejam capazes de competir em igualdade com pessoas ouvintes, conseguindo emprego apenas em vagas para deficientes. Os achados apontam para a necessidade de repensar o AEE nas SAAs para surdos do município de São Paulo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Inclusão Escolar. Aluno Surdo. Trabalho docente. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

MOURA, G. M. de. **Deaf students' specialized educational services: concepts and teaching practices in the city of São Paulo**. 2016. 358 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis described and analyzed teachers' concepts and practices in their work in EMEF and EMEFM (Municipal Elementary and Secondary Schools) from the city of São Paulo, in the SAAls (classroom support and assistance to the inclusion) about deaf students' specialized educational attendance (AEE) and correlated themes. It is a qualitative-quantitative research and data was collected by an identification form, a semi-structured interview, observational records and documental research. Teachers' speeches were organized by the use of Prose Analysis and data was quantified as well. Positive identified aspects: 83,3% consider that teachers' continued qualification brings contribution for deaf students' following up; 100% consider Brazilian Sign Language (Libras) very important for deaf pupils academic life; 83,3% refer motivation level as good and very good for SAAI's work; 83,3% quoted pedagogical activities which might enhance Libras and Portuguese development; 60% refer that pedagogic coordinators, headmasters and other school staff are involved with SAAI, 100% refer that interpreters are often involved too. Negative aspects: only 33,3% of the participants consider that initial qualifying prepared them to teach deaf students; 16,7% referred basic level of proficiency in the use of Libras and 66,6% referred an intermediate level; Signed Portuguese episodes were observed in 33,3% of SAAI; 50% of the teachers are aligned with the Disability Social Model and Total Communication Philosophy for SAAI's work; 50% agree with deaf students' inclusion in regular schools partly, and 16,7% believe that it harms deaf students; only 16,7 consider AEE efficient; 100% consider that challenges are big in SAAI (as anxiety, low number of classrooms support and assistance to the inclusion, overwork, insufficient working hours, linguistic problems etc); 50% refer to practices which are not pertinent to AEE context (as curricular contents reinforcement, to learn to read and write and oral training) mechanical activities to train Libras were mentioned; In relation to community school involvement with SAAI, 60% of the teachers refer that regular classrooms' teachers participation only occurs sometimes, 80% refer that families participation occurs sometimes or rarely, in relation to students' academic and future professional performances 60% consider them below an accepted good level, classifying them between acceptable and bad; 60% refer that their students will finish only the secondary school, 100% consider that their deaf students are unable to compete with hearing students equally in getting jobs. The results show the need to rethink the AEE in the SAAI for deaf students in the city of São Paulo.

Keywords: Specialized Educational Service. Special Education. Inclusive Education. Deaf students. teaching practice. Brazilian Sign Language.

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Interpretação do processo proposto pelo MEC para o AEE, baseado no material orientador intitulado “Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas” , 2007 (MOURA, M., 2013)	95
Fluxograma 2 – Delineamento da pesquisa (MOURA, M., 2015)	144
Fluxograma 3 – Expectativa das professoras de SAAI em relação ao desempenho escolar e futuro profissional dos alunos surdos.....	183

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição geográfica das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) nas 31 subprefeituras do município de São Paulo	89
Mapa 2 – Localização das SAAls participantes da pesquisa em relação às Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo.....	135

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Material norteador para o ensino da Libras e do português utilizado nas SAAIs do município de São Paulo, produzido pela SME–DOT, 2008.....	229
Fotografia 2 – Dicionários de Libras utilizados por professora da SAAI.....	230
Fotografia 3 – Dicionário de termos da física em Libras utilizado pela entrevistada P3	256
Fotografia 4 – Relatório Pedagógico desenvolvido pela entrevistada P3 com informações específicas para o aluno surdo	259
Fotografia 5 – Plano de AEE para aluno surdo elaborado pela entrevistada P3.....	260
Fotografia 6 – Termo utilizado no Plano de AEE para designar o treino do intérprete que fará "a voz" do surdo ao interpretar sua sinalização.....	261
Fotografia 7 – Atividade desenvolvida para trabalhar L1 e L2.....	263
Fotografia 8 – Atividade desenvolvida para trabalhar L1 e L2.....	264
Fotografia 9 – Plano de aula da SAAI com destaque para estratégia bimodal, típica de atividades pautadas na filosofia da Comunicação Total	266
Fotografia 10 – Poema utilizado para desenvolver português	268
Fotografia 11 – Poema adaptado para Libras	268

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chave individualmente na Revista Brasileira de Educação, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2000 a 2014.....	122
Quadro 2 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chave individualmente na Revista Brasileira de Educação Especial, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2014.....	123
Quadro 3 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chave de forma inter-relacionada na Revista Brasileira de Educação Especial, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2014	125
Quadro 4 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chaves individualmente no banco de dados Dedalus, no período de 2000 a 2014	129
Quadro 5 – Descrição da trajetória profissional das professoras	148
Quadro 6 – Descrição da formação continuada e das características profissionais quanto ao número de alunos surdos incluídos e atendimentos mensais na SAAI	150
Quadro 7 – Descrição sobre a preparação para lidar com alunos surdos proporcionada pela formação inicial e continuada	153
Quadro 8 – Descrição sobre o nível de conhecimento em Libras	154

Quadro 9 – Descrição sobre a perspectiva teórico-filosófica sobre a pessoa surda e Libras	155
Quadro 10 – Descrição sobre o grau de importância da Libras na vida escolar do aluno surdo	158
Quadro 11 – Descrição sobre a concordância e benefícios da inclusão de alunos surdos na classe comum	160
Quadro 12 – Descrição do conhecimento das professoras sobre o AEE	163
Quadro 13 – Descrição do conhecimento das professoras sobre funções e práticas da SAAI	169
Quadro 14 – Descrição da opinião das professoras sobre desafios e motivação para o trabalho na SAAI	172
Quadro 15 – Atividades desenvolvidas na SAAI para alcançar os objetivos do AEE para surdos	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número e percentual de professoras segundo características demográficas.....	146
Tabela 2 – Número e percentual de professoras segundo características educacionais.....	149
Tabela 3 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a formação inicial e continuada e o conhecimento em Libras	152
Tabela 4 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a importância da Libras na vida escolar do aluno surdo	157
Tabela 5 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a inclusão de alunos surdos.....	159
Tabela 6 – Número e percentual de professoras segundo a concepção sobre AEE	167
Tabela 7 – Número e percentual de professoras segundo adequação e condições da SAAI, desafios e motivação para o trabalho	175
Tabela 8 – Número e percentual de professoras segundo o nível de envolvimento da comunidade escolar com a SAAI	181
Tabela 9 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar com a SAAI	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrência das 17 atividades exemplificadas pelas professoras para o trabalho em SAAI, em (n; %)	178
Gráfico 2 – Número de professoras de acordo com as atividades citadas para o trabalho na SAAI	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de matrículas da educação especial, em 2013, conforme os tipos de classes de inserção. Fonte: MEC/INEP, 2013.....	59
Figura 2 – Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por tipo de atendimento. Fonte: MEC/INEP, 2013.....	59
Figura 3 – Transversalidade da educação especial.....	92
Figura 4 – Clássicos da literatura infantil em Libras utilizados pela P1	251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
Bireme	Biblioteca Regional de Medicina
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefai	Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Conae	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Dedalus	Banco de Dados Bibliográficos da USP
DF	Distrito Federal
DOT-EE	Diretoria de Orientação Técnica de Educação Especial
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAD	Educação a Distância

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
FCMSCSP	Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAB	Gabinete
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lefals	Laboratório de Estudos Fonoaudiológicos das Atipias da Língua de Sinais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Lifae	Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Audiologia Educacional
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
Papne	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PL	Projeto de Lei

PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNE	Política Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PSF	Programa de Saúde da Família
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Sapne	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Seesp	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Sespe	Secretaria de Educação Especial
SIBi/USP	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

L1	Língua de sinais
L2	Língua portuguesa
n	Número
%	Percentual
dp	Desvio padrão
(+)	Representação do recurso <i>AND</i> (palavra inglesa que significa "e") para pesquisa em base de dados

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO	28
1.2	JUSTIFICATIVA	34
2	REVISÃO DA LITERATURA	37
2.1	EDUCAÇÃO DE SURDOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	37
2.1.1	Panorama geral da educação especial brasileira.....	37
2.1.2	A educação da pessoa surda.....	62
2.1.3	A educação da pessoa surda no município de São Paulo	79
2.2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	90
2.2.1	Textos legais, documentos orientadores e materiais de apoio.....	90
2.2.2	AEE e pessoa surda.....	103
2.2.3	Levantamento em banco de dados da produção científica sobre AEE e pessoa surda no município de São Paulo.....	118
3	METODOLOGIA	131
3.1	TIPO DE ESTUDO	131
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	133
3.2.1	Participantes	133
3.2.2	Local.....	133
3.2.3	Coleta de dados	136
3.2.4	Análise dos Dados.....	140
4	RESULTADOS	145
4.1	RESULTADOS DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS	146
4.2	DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	151
5	DISCUSSÃO	185
5.1	FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS.....	186
5.2	PERSPECTIVAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES SOBRE PESSOA SURDA E LIBRAS.....	202
5.3	INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS	212
5.4	CONCEPÇÕES SOBRE AEE	223

5.5 FUNÇÕES E PRÁTICAS DA SAAI.....	235
5.6 ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM A SAAI.....	274
5.7 EXPECTATIVA DOCENTE SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR E FUTURO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO.....	279
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	284
REFERÊNCIAS.....	294
APÊNDICES.....	326
ANEXOS.....	349

1 INTRODUÇÃO

A tríade “Educação, Fonoaudiologia e Pessoa Surda¹”, erigida a partir de meus caminhos pessoais e profissionais, proporcionou condições para que o envolvimento e compromisso com a presente pesquisa se tornassem realidade.

Estabelecendo o primeiro contato com as pessoas surdas a partir da graduação em pedagogia, iniciada na década de 90 na Universidade de Brasília (UnB), fui apresentada por uma docente da instituição à época – Profa. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, e por um membro da comunidade de surdos da cidade – Prof. Gilson Duarte, a um universo belo e complexo, já que naquela época as dificuldades para os surdos eram ainda mais evidentes do que atualmente. Foram duas décadas desde meu primeiro contato com a língua de sinais (LS)², em 1994, oito anos antes da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) ter reconhecido a Língua Brasileira de Sinais (Libras)³ como meio legal de comunicação.

Meu interesse por este universo se fortaleceu ao longo dos anos de convivência com um grupo de surdos usuários de LS de Brasília/DF e o campo da educação especial com foco no aluno surdo foi escolhido para minha atuação profissional e em pesquisa até mesmo antes do término da graduação.

O fato de que a maioria das crianças surdas chegava à escola sem base linguística fazia com que eu desejasse conhecer o mais profundamente possível as necessidades educacionais desses alunos e as possibilidades pedagógicas e metodológicas para o ensino dos mesmos. Despontava, contudo, ainda na área da educação, meu interesse pelas questões relacionadas ao impacto do atraso de

¹ O presente estudo se identifica com o pensamento de Skliar (1999, p. 11) para quem a surdez é vista como “[...] uma diferença política, como uma experiência visual, caracterizada como múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da diferença [...]” e não da deficiência. Assim, pela filiação ao Modelo Socioantropológico, que se afasta da concepção médica da surdez enquanto patologia e vê o surdo sinalizador como parte de uma minoria linguística, “surdo” e “pessoa surda” serão os termos nas designações utilizadas nesta tese. Quando tratar-se de um documento legal, texto de outro autor etc, será utilizado o termo na sua versão original.

² De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 47-48), as língua de sinais são sistemas linguísticos de modalidade visuoespacial, cuja informação linguística é “recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. São línguas naturais, com léxico e gramática independentes das línguas orais.

³ Apesar de não haver consenso na literatura quanto à grafia utilizaremos nesta tese o termo Libras, visto tratar-se do acrônimo de Língua Brasileira de Sinais. Os acrônimos com quatro letras ou mais, quando pronunciados como uma palavra única, têm apenas a primeira letra maiúscula. O termo Libras é também o mais encontrado em textos legais.

linguagem nessas crianças, bem como a relação entre aquisição/aprendizagem da modalidade de língua oral-auditiva e da modalidade de língua visuoespacial.

Neste ponto da trajetória será preciso dar os créditos à torrente de mudanças que muitas vezes ocorrem em nossas vidas, pois meus caminhos estavam prestes a serem redirecionados.

Em 1998, pouco antes de finalizar a graduação em pedagogia, mudei-me de Brasília para o interior do estado de São Paulo, a fim de acompanhar meu marido, à época estudante de medicina. Na bagagem, a certeza de que os debates calorosos promovidos na UnB sobre a pessoa surda, os cursos de Libras e toda a experiência vivida com o grupo de amigos surdos não poderiam ficar esquecidos, sobrepujados pela falta de um diploma.

Dividida entre a conclusão do curso de pedagogia em outra instituição de menor porte ou o início de uma nova história, tomei a decisão de ingressar no curso de fonoaudiologia, na área da saúde, que havia despertado meu interesse por se caracterizar como a ciência que estuda e atua no campo da comunicação humana iniciando, assim, a imersão em outro aspecto do belo e complexo universo das pessoas surdas: a área da surdez, com conotação oralista, vinculada ao que mais tarde eu viria a conhecer como Modelo Médico⁴.

Comprometida com a ideia de respeito a Libras, pela experiência trazida da área da educação (sim, meu tempo como aluna do curso de pedagogia me proporcionou isso!), precisei exercitar minha tolerância entre a proposta terapêutica vinculada à filosofia educacional do Oralismo⁵ – a mais vigente na época, e a filosofia da Comunicação Total⁶, que, apesar de falha, representava, no meu contexto clínico naquele momento, um sopro de esperança para pacientes surdos com atendimento fonoaudiológico tardio, como no caso assumido por mim durante o

⁴ Modelo de Deficiência com foco na patologia, é responsável pela noção de que pessoas deficientes precisam de tratamento, de cura. Prega um padrão de funcionamento físico, intelectual e sensorial o mais próximo possível daquele considerado "normal". (AUGUSTIN, 2012; QUADROS E PERLIN, 2007; SASSAKI, 1997)

⁵ Baseia-se na crença de que a língua oral deve ser a única forma possível de comunicação e desenvolvimento cognitivo para a pessoa surda, não aceitando a LS. Vê a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve (GOLDFELD, 1997).

⁶ Defende a utilização de todos os recursos linguísticos, visuais ou orais, ao mesmo tempo. No entanto, sofreu críticas por não ser capaz de garantir desenvolvimento de língua adequado, nem na modalidade de língua oral-auditiva e/ou escrita, nem na modalidade visuoespacial (CAPOVILLA, 2001).

último ano de graduação e que teve enorme influência sobre minhas escolhas profissionais futuras.

Graduei-me como bacharel em fonoaudiologia em 2003 no mesmo ano em que ingressei na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), para a especialização em audiologia educacional, motivada pelos estudos precursores da Profa. Dra. Ida Lichtig com crianças surdas na perspectiva da filosofia educacional do Bilinguismo⁷, em contexto fonoaudiológico. Em seu grupo de pesquisa e realizando meus estudos junto ao Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Audiologia Educacional (Lifae), do qual a referida professora era a responsável e principal mentora, pude finalmente encontrar subsídios teóricos e práticos para a consolidação do meu fazer terapêutico sob a ótica do Bilinguismo e da visão socioantropológica⁸ da surdez.

Tais conhecimentos também ampliaram minha visão sobre a área da educação e, apesar do advento do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei de Libras (Lei nº 10.436/02) ficou mais claro perceber os enormes desafios enfrentados pela escola e pelos alunos, em relação à educação de surdos.

Depois de finalizada minha especialização e defendida a monografia que viria a ser premiada no IV Simpósio da FMUSP, com o tema “Conhecimento dos fonoaudiólogos especializando sobre a Língua Brasileira de Sinais”, permaneci a convite da professora Ida Lichtig como sua assistente de pesquisa no Lifae até o ano de 2006 quando ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação: Comunicação Humana, na mesma faculdade de medicina, a fim de desenvolver pesquisa com famílias ouvintes de crianças surdas.

Minha reaproximação com a área da educação se deu de forma paulatina, mas incisiva. Ainda no mestrado, como um dos lugares de pesquisa, tive a oportunidade de estar em uma escola bilíngue para surdos, na cidade de São Paulo, conversando com crianças surdas, familiares e professores ouvintes. Esta

⁷ Defende a LS como a 1ª língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa Escrita como a 2ª. Entende o surdo como um ser visual, parte de uma minoria linguística, com cultura e comunidade próprias. (LICHTIG et al., 2001)

⁸ De acordo com Quadros (2003, p. 88) "Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de "VER") o mundo[...]".

reaproximação do espaço escolar me trouxe enorme satisfação, pois sentia que educação e fonoaudiologia poderiam e deveriam trabalhar juntas em benefício da pessoa surda.

Finalizado o mestrado, em 2009, mais uma vez meus laços com a educação voltaram a se estreitar, pois fui convidada para compor o corpo docente de um curso de especialização em Libras, em Barreiras/BA. Por serem aulas em módulos esporádicos pude aceitar o desafio e passei a conhecer também as alegrias e as angústias dos professores municipais da escola pública do oeste baiano que viviam, assim como todo o país, em “ritmo de inclusão”, tendo em vista a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008.

No ano seguinte, em 2010, ingressei como professora do curso de graduação em fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), assumindo a disciplina de audiologia educacional, bem como o estágio de mesmo nome (atendimento à criança surda em uma perspectiva bilíngue) e os estágios em Programa de Saúde da Família (PSF) e Unidade Básica de Saúde (UBS). Nesta instituição de ensino, onde me encontro atualmente, tenho a oportunidade de trabalhar em parceria com a Profa. Ma. Sylvia Lia Grespan Neves, pedagoga surda e bilíngue, com quem também divido a coordenação do Estágio Eletivo em Linguagem, Surdez e Cognição e o Laboratório de Estudos Fonoaudiológicos das Atipias da Língua de Sinais (Lefals), que conta ainda com a colaboração do Prof. Dr. Felipe Venâncio Barbosa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

Em 2012, mantendo a parceria com a professora Ida Lichtig, na ocasião aposentada da FMUSP e atuando como professora credenciada da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), eu decidi realizar a reaproximação definitiva com a área da educação, saudosa de minhas raízes no curso de pedagogia da UnB. Inscrevi-me para o doutorado, na Feusp, na linha de pesquisa *Educação Especial* logrando êxito em iniciar o processo de fechamento de um ciclo começado em 1994.

Com muitas ideias e expectativas iniciei meus passos na Feusp, com a intenção original de pesquisar sobre formação de professores ouvintes para a educação de surdos, em um desdobramento do mestrado onde também desenvolvi um recurso audiovisual (material informativo educativo) sobre surdez, pessoa surda

e língua de sinais⁹. No entanto, sob a influência de uma das disciplinas cursadas em 2013 para a obtenção dos créditos necessários ao doutorado, ministrada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, intitulada *Educação Especial, Direito à Educação e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil*¹⁰, além de uma experiência recente com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Barreiras/BA delineou-se aquele que viria a ser o presente estudo que agora apresento.

A ideia para esta pesquisa, portanto, é fruto da convergência das minhas experiências, ao longo de 20 anos, tanto como aluna, como professora, como fonoaudióloga. É fruto de estudo, trabalho e desejo, aquele desejo acalentado em 1994 em somar esforços para compreender e tornar melhor o belo e complexo universo dos surdos e dos professores que com eles encaram os desafios diários da educação no país.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Diante do desafio de promover uma educação para todos, observa-se, sobretudo a partir dos anos 90, a aproximação do Brasil de uma proposta inclusiva a partir das políticas para a educação especial (MELETTI; BUENO, 2011; MENDES, 2006)¹¹.

O termo "Inclusão", em uma perspectiva social, é entendido por Sassaki (1997, p. 41) como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Na área da Educação, a escola inclusiva, segundo Mantoan (1997, p. 145), é aquela que propõe "um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades". Para a autora, "a inclusão causa uma mudança de perspectiva

⁹ Dissertação de mestrado intitulada "Produção de recurso audiovisual sobre surdez, pessoa surda e língua de sinais: impacto em familiares ouvintes de crianças surdas". Moura, G.M. de, FMUSP, 2009.

¹⁰ Disciplina EDA5048-1/1.

¹¹ As referências bibliográficas desta tese estão organizadas de acordo com o sistema autor-data, em ordem alfabética quando houver várias citações, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

educacional", na medida em que apoia não apenas os alunos com dificuldade, mas todos que atuam na escola.

Para Carvalho (2005), a escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, a fim de possibilitar sua permanência neste espaço de construção de saberes e a continuidade de seus estudos. Para a autora a inclusão envolve a reestruturação de culturas, políticas e práticas escolares que devem rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para a autora, uma política de inclusão efetiva não consiste somente na permanência física dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, mas deve rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos.

Apesar de respaldado na legislação – Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009b), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros – o direito de todos à educação de forma efetiva, como referido por Carvalho (2005), ainda se constitui um desafio para a sociedade brasileira. A educação de surdos constitui um desses grandes desafios sobre os quais se debruçam pesquisadores, professores, legisladores, organizações civis e governamentais, surdos e ouvintes.

A princípio, a educação especial era baseada em um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, ou seja, oferecido em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Segundo Mazzotta (2005), a educação especial foi, quase sempre, tratada como serviço à parte ou à margem da educação geral.

No entanto, é principalmente a partir de 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB¹² nº 02 (BRASIL, 2001a), e com a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no ano de 2003, que o Brasil implementa medidas mais incisivas para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país (BRASIL, 2015c).

Com o advento do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008b), seguida de

¹² Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

dispositivos normativos como a Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2009a) – determinando o novo papel da educação especial perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, o cenário da educação especial no país se alterou.

Ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – Coneb¹³ (BRASIL, 2008a) e Conae¹⁴ (BRASIL, 2010b), os princípios definidos na PNEE-EI (BRASIL, 2008b) enfatizam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Com o objetivo de instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado, subsequentemente, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c) que instituiu no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a dupla contagem da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, uma na classe comum da rede pública de ensino e a outra no AEE. O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que substituiu o decreto anteriormente citado, dispõe igualmente sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência¹⁵, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. De acordo com este decreto, o AEE deve ser entendido como: "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2011).

¹³ Conferência Nacional da Educação Básica.

¹⁴ Conferência Nacional de Educação.

¹⁵ De acordo com a ONU (2006), pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial. Tais impedimentos, em interação com diversas barreiras, podem comprometer sua participação plena e efetiva na sociedade "em igualdade de oportunidades com as demais pessoas".

E deve, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica – integrar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009a). A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)¹⁶, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

De acordo com o art. 2º da referida resolução, o AEE tem como função:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Dessa forma, é possível perceber que o AEE passa a ter, no discurso governamental, grande importância no cenário da educação brasileira com a prerrogativa, inclusive, de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos público-alvo da educação especial.

Os investimentos em uma política de inclusão são expressos em números. Segundo o Ministério da Educação (MEC), para estimular essa política nas redes estaduais e municipais de educação, houve o financiamento e a implantação de 24.301 salas de recursos multifuncionais em 83% dos municípios e 42% das escolas públicas, no período de 2005 a 2010. Estratégias como o já mencionado Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006), em âmbito nacional, e o Programa Incluir, instituído pelo Decreto nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010) no município de São Paulo, por exemplo, foram criados com o objetivo de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos.

De acordo com Glat (2009, p. 10), para que a proposta da educação inclusiva se efetive, a escola deverá:

¹⁶ A SRM é um espaço onde o professor regente com formação continuada em Educação Especial realiza o AEE. Constitui-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos e está presente nas escolas de educação básica em que hajam alunos da educação especial matriculados. Segundo Prieto e Souza (2007), essa sala era conhecida no município de São Paulo como Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne) e sua origem está associada ao ano de 1993. Atualmente, no município, é chamada de Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (SAAI), de acordo com as Portarias nº 5.718/2004 - SME e nº 2.496/2012 - SME e Decreto nº 51.778/2010.

[...] dispor de um sistema de suportes que lhe permita adaptar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações que se façam necessárias para promover o seu desenvolvimento e aprendizado [...] este sistema de suportes (material, pessoal e de conhecimentos) inclui os serviços especializados da Educação Especial.

No entanto, autores como Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013) e Saeta e Nascimento (2008) revelam que apesar da inclusão escolar ter sido importante para garantir a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, as condições estruturais, curriculares e atitudinais que garantiriam permanência e sucesso escolar aos alunos ainda estão longe de ser realidade nas escolas brasileiras, tanto no âmbito da educação básica, como na educação superior.

Apesar destes alertas, a inclusão escolar – que de forma otimista passarei a chamar de “processo inclusivo”, visto que ainda não foi alcançada de forma plena – se desenrola, de uma forma ou de outra, dentro das escolas. Diante desta realidade e de importantes questionamentos feitos, de forma pertinente, sobre a situação do aluno surdo dentro da escola comum (FERNANDES, S. 2012; LODI; LACERDA, 2009; LACERDA, 2012; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2006a; SILVA; PEREIRA, 2003; SOUZA; GÓES, 1999), torna-se fundamental saber como o AEE é concebido pelos professores nas salas de recursos e o que está sendo feito na prática, em seu nome, para garantir a permanência do aluno surdo neste espaço educacional.

Prática ou *práxis* é, de acordo com Veiga (1992, p.16), “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. De acordo com o autor, portanto, a prática pedagógica é uma dimensão específica da prática social, uma vez que relaciona atividades didáticas com a comunidade e a sociedade. Para ele, tal prática demanda dos professores saberes científicos (advindos do meio acadêmico) e empíricos (aqueles aprendidos como resultado das experiências em sociedade), que possibilitarão reflexões mais próximas à realidade.

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 9), a escola comum se torna inclusiva quando adota novas práticas pedagógicas. A autora refere que:

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Beyer (2006) afirma que o desafio é construir uma prática pedagógica que consiga atingir a todos os alunos e que seja capaz de atender aos que necessitam de uma pedagogia diferenciada, sem discriminação, sem preconceitos e com conscientização da comunidade escolar.

Para Libâneo (2001), o que define a prática como pedagógica é a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. Dessa forma, como se verá, a seguir, nos objetivos específicos deste trabalho, a presente tese pretende conhecer a direção, o rumo que professores do AEE para alunos surdos na rede municipal da cidade São Paulo têm dado às suas práticas, a partir de suas concepções sobre esse atendimento, e de que forma esses saberes e fazeres se relacionam com a perspectiva inclusiva a que a educação brasileira se propõe.

Assim, a partir do levantamento e análise de textos legais e da produção científica em âmbito nacional/municipal sobre AEE e pessoa surda – apresentados de forma mais completa no próximo capítulo de Revisão da Literatura, algumas perguntas surgiram e tomaram a forma do problema de pesquisa aqui apresentado: O que se denomina de AEE nas escolas comuns? Quais os desafios encontrados por professores e alunos surdos no âmbito das salas de recursos e da classe comum? Quais são as concepções e práticas que embasam o AEE para alunos surdos no âmbito da rede municipal de ensino? Que contribuições essas concepções e práticas podem trazer para a educação formal dos alunos surdos?

Talvez a questão primordial seja ainda: “No modelo atual de AEE, proposto pelo escopo dos textos legais, os professores das salas de recursos estão tendo condições de fazer o que é preciso para garantir o acesso do surdo à língua e ao conhecimento formal nas salas comuns?”. Entre tantos questionamentos e outros que, certamente, se somarão aos inicialmente feitos neste trabalho, encontramos um campo extremamente rico de oportunidades para pesquisa.

Assim, para o presente estudo, foram definidos alguns recortes e traduzidos nos objetivos, a saber:

Objetivo Geral

O presente estudo tem por objetivo geral descrever e analisar conhecimentos e práticas dos professores do AEE para surdos que atuam em escolas municipais de São Paulo.

Objetivos Específicos

- 1) Descrever o perfil dos professores quanto às características demográficas, profissionais e da formação;
- 2) Descrever e analisar os conhecimentos dos professores da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI)¹⁷ sobre o AEE e assuntos correlatos à educação de alunos surdos, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Fundamental e Médio (EMEFM) da rede municipal que disponibilizam AEE para alunos surdos;
- 3) Descrever e analisar as práticas de AEE para os alunos surdos nas SAAs das referidas escolas.

1.2 JUSTIFICATIVA

A mobilização histórica e política relacionada à educação especial, bem como os textos legais das últimas décadas, culminando com a PNEE-EI/2008, promoveram a entrada dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, apontando o AEE como protagonista do processo inclusivo, de acordo com a proposta governamental.

Seria razoável supor, então, que as orientações relacionadas a este serviço sejam capazes de abarcar, de forma efetiva, as necessidades educacionais especiais de todos os alunos público-alvo da educação especial garantindo não apenas o seu ingresso na classe comum, mas principalmente a permanência e acesso a níveis mais elevados de ensino e aprendizagem.

Como protagonista atual das ações governamentais que visam garantir essas condições de acesso e permanência, o AEE agrega as expectativas dos defensores da inclusão escolar, a exemplo de Damázio (2005), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) e Ropoli et al. (2010) de que por meio desse serviço o aluno surdo, além dos demais, terá condições de não apenas se integrar à sociedade ouvinte mas, principalmente, de acessar e apreender o conhecimento formal produzido pela

¹⁷ No município de São Paulo, a sala de recursos é chamada de SAAI.

humanidade. As portas se abriram. Mas, como se abrem? O que encontramos lá dentro?

A partir do estudo dos textos legais e documentos de orientação sobre o AEE e a constatação do baixo índice de produções científicas com esta temática nos bancos de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos Capes) e Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), inclusive revelando a inexistência, nestes bancos, de artigos, teses ou dissertações sobre AEE e pessoa surda no âmbito do município de São Paulo, verificou-se a necessidade e pertinência da realização do presente estudo, uma vez que o mesmo poderá:

- a) Contribuir na produção acadêmica e científica da área da educação especial sobre um tema ainda pouco estudado;
- b) Somar esforços nas áreas da educação e educação especial no debate sobre a educação escolar de alunos surdos, contribuindo na reflexão coletiva para o direcionamento de políticas públicas e práticas que objetivem ou fortaleçam o desenvolvimento pleno da pessoa surda;
- c) A partir das experiências descritas e da problematização dos achados, contribuir para fomentar reflexões que levem os professores do AEE e da classe comum a questionarem, ajustarem ou fortalecerem suas concepções e práticas para a educação de alunos surdos;
- d) A partir do cotejamento entre a realidade encontrada no AEE e os textos legais, fomentar reflexões que contribuam na discussão a cerca da permanência e acesso dos alunos surdos a níveis mais elevados de ensino e aprendizagem.

Com relação à proposta do estudo em realizar a análise das concepções e práticas no AEE para alunos surdos em escolas municipais na cidade de São Paulo, apesar de se tratar de um município com histórico de inovações e avanços na área da educação especial (PRIETO, 2000; PRIETO et al., 2010), é necessário observar que os desafios da educação são constantes em todo território nacional e o estado de São Paulo, conforme refere Mazzotta (2003), continua a necessitar de estudos que estabeleçam uma relação maior entre o legal e o real levando em consideração seus diferentes contextos.

O estudo de Prieto et al. (2010, p. 118) sobre os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) no atendimento escolar dos alunos público-alvo da educação especial no município de São Paulo, aponta que apesar da autonomia paulista na área da educação, inclusive com o advento de legislação própria, o município se encontra "[...] em dissonância com o eixo de sustentação da política de educação especial nacional no que tange à compreensão da educação especial como atendimento educacional especializado complementar e suplementar, portanto, não substitutivo".

Cumprir referir que para essa constatação os autores cotejaram o Decreto nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004a) – que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino e a Portaria nº 5.718 (SÃO PAULO, 2004c) – que dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415/04 e dá outras providências, com o texto da PNEE-EI/2008.

O mesmo estudo revela que, além de rever a legislação vigente em âmbito municipal, há necessidade de articulação e o desenvolvimento de “ações conjuntas e cooperativas entre as esferas públicas (administração estadual e municipal e suas respectivas secretarias)” (PRIETO et al., 2010, p. 128).

Os autores concluem também que, apesar dos professores estarem passando por ações de formação continuada ainda é preciso averiguar os efeitos dessas ações em suas práticas, bem como suas implicações na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, espera-se que o processo e os resultados explicitados ao final da presente pesquisa possam ensejar reflexões sobre as escolhas e rumos da educação de surdos no município de São Paulo, ou até mesmo, contribuir neste sentido em âmbito nacional.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste trabalho o capítulo Revisão da Literatura está dividido em 3 partes:

Na primeira apresenta-se um panorama geral da educação especial brasileira; da educação de surdos traçando, inclusive, um breve panorama mundial; e da educação de surdos no âmbito do município de São Paulo.

Na segunda parte são abordados aspectos relacionados ao AEE quanto aos textos legais e documentos orientadores pertinentes, e é revista, em contexto nacional, a produção científica relacionada ao AEE para o aluno surdo.

Na terceira e última parte apresenta-se um levantamento de artigos, dissertações e teses nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), onde foram selecionados os estudos referenciados no período de 2000 a 2014, com os seguintes descritores (conforme normas do Sistema Integrado de Bibliotecas da USP – SIBi/USP e Biblioteca Regional de Medicina – Bireme) e/ou palavras-chave: AEE, Atendimento Educacional Especializado, Surdez, Surdo, Pessoa Surda, Deficiente Auditivo, Deficiência Auditiva e Necessidades Educacionais Especiais. Este levantamento tem o objetivo de verificar o número de publicações, na última década, que versam sobre AEE e pessoa surda no município de São Paulo.

2.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

2.1.1 Panorama geral da educação especial brasileira

De acordo com Mazzotta (2005), desde seus primórdios, a educação especial no Brasil vem passando por importantes transformações, tendo sido influenciada pela luta de pessoas envolvidas com o tema e por ações governamentais.

Segundo Bueno (1993), Jannuzzi (1992), Mazzotta (2003), Romero e Souza (2008), a educação especial brasileira iniciou sua história em meados do século XIX, no período imperial, tendo como primeiro marco, em 1854, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II. A criação do instituto, que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC),

ocorreu pela influência do ministro do Império Couto Ferraz que havia conhecido o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo ao educar, com sucesso, a filha cega do médico da família imperial, Dr. Sigaud.

Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II também criou, na mesma cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernest Huet, surdo e partidário de L'Épée – abade francês conhecido por propor um sistema de ensino aos surdos a partir da LS. Huet veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma instituição que pudesse acolher aqueles que eram chamados à época de "surdos-mudos". Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (QUADROS E PERLIN, 2007; STROBEL, 2006).

Sobre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Jannuzzi (2006, p. 14–15) refere:

[...] essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado e ficaram diretamente ligadas à administração pública. O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos; [...]

Segundo Romero e Souza (2008), ainda no período imperial, também em 1874, iniciou-se o atendimento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira.

Como apontam Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006) a educação especial que se delineava à época podia ser identificada como segregadora, visto que estava focada na deficiência como limitação, embasada por pressupostos médicos que se pautavam na concepção de anormalidade.

De acordo com Aranha (2004), essa maneira de estruturar a educação especial ficou conhecida como o paradigma da *Institucionalização* em que pessoas deficientes deveriam receber cuidados em espaços segregados, ou seja, apartados da sociedade majoritária, àquela tida como "normal".

Jannuzzi (2006, p. 16), esclarece que a existência das instituições especializadas que foram criadas no período imperial não representava, contudo, um interesse educacional de fato: "A educação popular e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação". O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por exemplo, apesar de prever o ensino primário e algumas etapas do secundário, destinava-se principalmente ao ensino de educação moral e religiosa,

de música e trabalhos manuais. Já o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos visava a educação literária e o ensino profissionalizante.

Jannuzzi (2006, p. 14–15), porém, faz referência a outra iniciativa que ofereceu

alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos.

Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006), afirmam que até o início do século XX há poucos registros de instituições educacionais que oferecessem serviços às pessoas deficientes no Brasil. A maioria dos atendimentos existentes, como mencionado, eram realizados em espaços segregados, alguns encontrados em classes subjacentes à hospitais (inclusive psiquiátricos) e asilos.

Ainda que a atenção aos deficientes não pudesse ser considerada de forma alguma adequada do ponto de vista educacional, há nesse período, de acordo com Jannuzzi (2006, p. 38):

[...] a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças, participantes de alguma forma da vida do grupo social de então.

Mazzotta (2005, p. 30–31) afirma que o fortalecimento das discussões sobre educação de deficientes no Brasil ocorreu a partir de publicações e estudos que contribuíram tanto para o entendimento da deficiência (principalmente da deficiência mental) quanto para apontar caminhos na área educacional:

Alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência, no começo do século XX, são os trabalhos científicos e técnicos publicados. Como exemplo cabe destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância Retardatária*.

A década de 1920 representou outro momento de mudanças para a educação especial, visto que a educação brasileira absorveu influências do movimento da

Escola Nova¹⁸, que preconizava a atenção às diferenças individuais na escola. Segundo Miranda (2008), os pressupostos dessa teoria foram os responsáveis pela entrada da psicologia no âmbito escolar. Como refere Jannuzzi (1985, p. 83), a partir da demanda de uma educação que considerasse "o envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica, social e, por fim, intelectual".

Romero e Souza (2008, p. 3096), também fazem referência ao "professor-psicólogo" que detinha a prerrogativa de "perceber e atuar nas necessidades afetivas e de descobrir interesses e habilidades dos alunos", muito mais do que garantir a aprendizagem, de acordo com os autores.

Nesse período, mais precisamente em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi¹⁹, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 68), é a partir de 1930 que

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue em desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Kassar (2011) também refere que é, principalmente, na década de 1950 que se implantam no Brasil as redes de escolas especiais privadas filantrópicas/assistenciais para pessoas deficientes excluídas do sistema educacional, em resposta ao descaso público e ao anseio de pais e profissionais por serviços que atendessem as pessoas com deficiência no país. Como exemplo, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil²⁰.

¹⁸ A teoria da Escola Nova foi influenciada por educadores com experiência em crianças com deficiência, tais como Maria Montessori. No âmbito da educação especial brasileira, exerceu particular influência na educação da pessoa com deficiência mental, enfocando a metodologia de ensino, a importância do diagnóstico e da realização de testes, tais como os testes de inteligência. No Brasil, educadores defensores da Pedagogia da Escola Nova elaboraram um documento intitulado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", divulgado em 1932, evidenciando a grande influência exercida pelo movimento na educação brasileira.

¹⁹ Em 1945 foi criado também o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff - Pedagoga russa residente na França e que veio ao Brasil a convite do Governador de Minas Gerais, em 1935, para ajudar a fundar a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

²⁰ Fundada na cidade do Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954, sob influência de Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), associação fundada em 1950 nos Estados Unidos. No dia 4 de abril de 1961, foi fundada a APAE São Paulo, como entidade particular, assistencial e sem fim lucrativo. As APAES do Rio de Janeiro e de São Paulo deram impulso à criação de mais de 2.000 Associações filiadas à Federação Nacional das APAES.

Para Romero e Souza (2008, p. 3096), o poder das instituições privadas (observada até os dias atuais) advém, justamente, do destaque que as mesmas receberam no decorrer da história da educação especial brasileira, visto que "o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas". As autoras afirmam, ainda, que por essa razão as instituições privadas alcançaram "certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto à instâncias governamentais".

Bueno (1993, p. 90), ao se referir a este contexto histórico, pontua que a maioria dessas instituições eram religiosas e atendiam pessoas desfavorecidas socioeconomicamente, o que lhes conferia um status filantrópico-assistencial, "contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania".

O cunho assistencialista e caritativo²¹ de atenção aos deficientes nestas instituições estava alinhado ao que se passou a conhecer como Modelo Médico, na década de 1960, mas observado ao longo de toda a história. Segundo Augustin (2012, p. 1):

Modelos de deficiência são meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico. Alguns modelos surgiram em períodos distintos que por sua vez eram cientificamente ou moralmente aceitos. Muitas ações assumidas atualmente como senso comum frente à deficiência são reflexos remanescentes de determinado modelo. Os principais modelos são influenciados por duas filosofias fundamentais relacionadas às pessoas com deficiência: uma as vê como dependentes na sociedade onde vivem, e a outra as percebe como clientes do que a sociedade oferece.

Dentre os modelos de deficiência mais conhecidos, tem-se o Modelo Médico e o Modelo Social. De acordo com Bonfim (2009, p. 41), o Modelo Médico é entendido como aquele que vê a deficiência como "um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar". Este modelo, com foco na patologia, é responsável pela noção de que pessoas deficientes precisam de tratamento, de cura. É um modelo de deficiência que prega um padrão de funcionamento físico, intelectual e sensorial o mais próximo possível daquele considerado "normal" e que

²¹ Do latim *Caritas*. Relativo à caridade.

exerceu influência no âmbito escolar de forma bastante significativa como já visto até aqui (AUGUSTIN, 2012; QUADROS E PERLIN, 2007; SASSAKI, 1997).

Já o Modelo Social, desenvolvido na década de 1960, no Reino Unido, pela iniciativa de pessoas deficientes que criaram o chamado Social Disability Movement, procurou mostrar – como refere Werneck (2004, p. 16), que

[...] a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência é resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações e as lesões físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo.

O Modelo Social significou um grande avanço para as pessoas com deficiência, inclusive no campo da educação, contribuindo para conscientizar que as limitações são impostas muito mais pela sociedade do que pela própria deficiência. Quanto à surdez, no entanto, difere do Modelo Socioantropológico, pois apesar de considerar o direito do surdo à sua língua de sinais, ainda o vê como uma pessoa deficiente (SLOMSKI, 2010). Na concepção do Modelo Socioantropológico, que se baseia na perspectiva da diferença linguística, a surdez é vista como uma característica inerente à pessoas que fazem parte de uma Comunidade Surda, com cultura, língua e identidade próprias (SKLIAR, 1999).

Retomando a questão da educação especial, situada na década de 1950, ainda que imersa em um contexto patologizante, como dito anteriormente, a mesma foi marcada nesse período pelo surgimento de diversas iniciativas da sociedade civil e, segundo Mazzotta (2005), ações governamentais também foram instituídas para proporcionar o desenvolvimento de setores educacionais desfavorecidos. Assim, campanhas específicas foram criadas nesse período. O autor considera que é nesse momento que o atendimento educacional das pessoas com deficiência é assumido em âmbito nacional pelo governo federal.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 49), a primeira campanha voltada para a educação da pessoa com deficiência foi lançada pelo Decreto nº 42.728 (BRASIL, 1957) e foi denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, com a finalidade de “[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido em Todo o Território Nacional.”. Nos anos seguintes outras campanhas para o público-alvo da educação especial, tais como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (posteriormente chamada de Campanha Nacional de Educação de Cegos) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes

Mentais também foram criadas, mas foram extintas pelo governo federal em 1963, uma vez que não apresentaram os resultados esperados e estavam sendo criticadas por seu caráter filantrópico.

Apesar das campanhas chamarem a atenção para as questões da deficiência também eram, segundo Jannuzzi (2006, p. 90):

[...] uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento.

A década de 1960 foi marcada por diversas mudanças no cenário nacional: em 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destinado à educação especial, o Título X (com dois artigos destacados da Educação de Primeiro Grau), determinava:

Título X – Da Educação de Excepcionais

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O trecho referente ao Art. 88: “[...] deve, no que for possível, enquadrar-se ao sistema geral de ensino [...]”, ainda que de forma frágil, abriu a possibilidade de que a oferta do ensino para alunos público-alvo da educação especial ocorresse no sistema geral de ensino. Evidenciou, porém, o fato de que a educação dos chamados "excepcionais" era vista, quase sempre, à margem da educação geral (MAZZOTTA, 2005) e demonstrou o quão deficitária ainda era a discussão sobre a educação especial do ponto de vista legal.

Ainda como fatos importantes da década de 1960 relacionados à educação especial, faz-se referência ao primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 1962, que regulamentou a distribuição de recursos para o ensino primário, secundário e superior. Em 1965, ao ser revisado, o PNE destinou 5% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a "educação de excepcionais e bolsas de estudos para crianças deficientes".

Já em 1964 o Brasil sofreu o Golpe Militar estabelecendo a ditadura até 1985. A crise na educação se agravou a partir de 1964 e, de acordo com Ferreira (2006) e Jannuzzi (2004), apenas na década de 1970 o Brasil tomou providências para promover algum avanço na área da educação especial, que passaria os próximos 30

anos atuando sob a perspectiva da integração escolar. Mendes (2002, p. 63) ao referir-se ao paradigma da Integração Educacional esclarece:

Na década de 70, houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar a ideia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, ao menos em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição. Percebe-se nessa fase o predomínio do paradigma de *serviços*, com base na crença de que pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para assumir seus papéis na sociedade.

Segundo Sassaki (1997), a Integração era baseada no Modelo Médico da deficiência. Sendo assim, como condição fundamental da perspectiva integracionista, o aluno deficiente deveria ser habilitado/reabilitado, a fim de se tornar apto a satisfazer as exigências da sociedade, inclusive no âmbito escolar.

Fávero (2004) e Mendes (2006), também referem que, apesar das mudanças iniciadas na década de 1970²², foi exigido das pessoas deficientes, que estavam afastadas do convívio social devido a noção geral de incapacidade das mesmas, que se adaptassem à sociedade e não o contrário. Assim, a possibilidade de acesso à escola se delineava, mas dependente desta condição de adaptabilidade imposta. Refere Mendes (2006, p. 391):

[...] Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

Segundo Bueno (1993), como resultado do processo histórico vivido até aquele momento pela educação brasileira, observava-se o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais e organizadas em turmas homogêneas.

É neste cenário, de acordo com o documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008b), que o MEC cria no ano de 1973

[...] o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

²² Em 1972, por exemplo, o governo federal criou um Grupo de Trabalho (GT) com a tarefa de reunir elementos para direcionar a política e as ações na área da educação especial.

De acordo com Jannuzzi (2006), o Cenesp tinha como objetivo promover a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes em todo o território nacional, implantando subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino por meio da criação de escolas e classes especiais.

Apesar de ainda se caracterizar pelo desenvolvimento de campanhas assistenciais, a criação do Cenesp foi considerada por Lima e Mendes (2009) como a iniciativa mais concreta do governo federal para traçar políticas nacionais para a área, tendo, entre 1974 e 1979, estabelecido: apoio técnico à educação especial; treinamento técnico da equipe do MEC e secretarias de educação; capacitação de professores para atuarem com o público-alvo da educação especial em escolas regulares ou especializadas; assistência à inúmeras instituições que atendiam pessoas com deficiência; parcerias com universidades para a elaboração de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para abarcar as diversas deficiências.

Nesse mesmo período, foi lançado o 2º Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), elaborado no Ministério da Educação e Cultura para o quinquênio 1975/79. Mazzotta (2005), pontua que o plano revelou, em sua avaliação geral da situação escolar no país, uma incongruência entre o aumento da oferta por escolarização e a demanda, visto que esta última revelava-se ainda pequena. O PSEC, em seu texto, alçou a educação à condição de maior responsável pelo desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Mazzotta (2005, p. 95) afirma que no PSEC a educação especial também recebeu destaque, tendo como objetivo geral “[...] assegurar igualdade de oportunidades aos educandos que apresentam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico [...]” e como objetivo específico “[...] integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, sempre que for possível, proporcionado-lhe condições de acompanhar o processo educativo.”.

Ao longo da década de 1970, portanto, assim como no decurso da década de 1980, observar-se que a educação especial passou a ocupar certo espaço em textos legais. A educação brasileira, porém, além de permanecer sob a égide de uma concepção integracionista, em um contexto político ditatorial até 1985, seguia sem políticas públicas que pudessem garantir a universalização do acesso à educação aos brasileiros, fossem eles ou não deficientes (JANNUZZI, 2006).

O ano de 1985 foi marcado pelo fim do Regime Militar e pela Nova República. Na área da Educação, esse ano é lembrado pelas ações do então presidente José Sarney que, sem ser eleito democraticamente, foi levado ao cargo sob o slogan “Tudo pelo Social”.

Neste mesmo ano, por exemplo, o Cenesp elaborou um novo Plano de Educação Especial intitulado “Educação Especial: Nova Proposta”. Apesar de seus esforços a atuação do Cenesp passou a receber críticas ao longo do primeiro ano de governo, pois suas propostas não estavam sendo capazes de transformar a educação especial no país como esperado (MAZZOTTA, 2005).

Ainda no ano de 1985, o presidente José Sarney nomeou um Comitê Nacional de Educação Especial, por meio do Decreto nº 91.872 (BRASIL, 1985), para analisar os problemas da educação especial no Brasil e propor soluções. Em julho de 1986, a partir dos dados organizados pelo Comitê, foi estruturado o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente.

A fim de efetivar as ações desse plano instituiu-se, por meio do Decreto nº 93.481 (BRASIL, 1986a), a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) visando “[...] traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas.” (BRASIL, 1986).

De acordo com Glat e Blanco (2007, p. 22), a partir dos pressupostos trazidos pela Corde “[...] o entendimento de que “O deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial.”. Causando, de acordo com o autor, “[...] um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até os nossos dias.”.

Outro relevante fato ocorrido também em 1986, foi a publicação do Decreto nº 93.613 (BRASIL, 1986b), de 21 de novembro, que transformou o Cenesp na Secretaria de Educação Especial (Seesp), órgão central de direção superior, vinculado ao Ministério da Educação (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Fagliari (2012, p. 19), no final da década de 1980, a pressão pelo acesso à educação – como resultado do processo de redemocratização²³, “possibilitou a inscrição de uma série de avanços no texto constitucional. [...] no

²³ Redemocratização conquistada pela sociedade que lutou pelo fim do Regime Militar (1964-1985).

campo da educação especial, como dever do Estado e a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência". O autor se refere à Nova Constituição Federal Brasileira, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, conhecida também como "Constituição Cidadã", de acordo com Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte que a aprovou.

Em 1989 foi criada a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) que estabeleceu normas gerais para o "pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social". A referida lei também reestruturou a Corde como órgão autônomo administrativa e financeiramente.

No ano seguinte, a Coordenação de Educação Especial do Departamento de Educação Supletiva e Especial da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC, produziu o documento "Proposta do Grupo de Trabalho", com o objetivo de operacionalizar as diretrizes básicas que norteariam o atendimento educacional dos educandos que apresentassem necessidades educacionais especiais.

De acordo com Mendes (2006, p. 396), é em meados da década de 1990 que emerge no país o tema da educação inclusiva. Segundo a autora, é grande o debate "acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar", não havendo, porém, uma fórmula que possa responder a todas as questões sobre "qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais".

Mendes (2006, p. 396) pontua que, na atualidade, as propostas para responder a tal questão vão desde a ideia da inclusão total, que de acordo com a autora é a "posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular", independentemente do grau e tipo de incapacidade apresentada pelo aluno, até a posição menos radical de que "a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções".

Carvalho (2005, p. 1) ao afirmar que, de fato, ainda não há um consenso sobre a melhor forma de aproximar a escola de uma orientação inclusiva, esclarece:

Alguns, mais radicais, ou defendem a permanência da educação especial no seu 'modelo' de serviços, ou, defendem o desmonte da educação especial; outros, mais moderados, entendem que a educação especial precisa rever seus princípios e seus procedimentos, evoluindo para o "modelo" de suporte.

Para Carvalho (2005, p. 1), "existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que diz respeito à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo". Para a autora, a inclusão educacional

Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

Para Prieto et al. (2010, p. 20), a educação inclusiva deve ser compreendida como

[...] uma nova perspectiva filosófica, política e pedagógica utilizada como referência para a organização de propostas que visam a acolher nas classes comuns as diferenças humanas marcadas pela origem econômica, étnica, cultural, linguística, orgânica etc. e garantir a todos os alunos os direitos de aprender e de alcançar níveis mais elevados de ensino. Em processo de consolidação no Brasil desde os anos finais da década de 90 do século XX, a educação inclusiva vem se constituindo como consequência de várias ações de movimentos sociais de e para pessoas com necessidades educacionais especiais, que refletem um conjunto de anseios não atingidos pelas políticas de atendimento em educação especial cujos serviços mantiveram muitas pessoas em condição de isolamento social e escolar.

Para Beyer (2007, p. 85):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

De acordo com Meletti e Bueno (2011, p. 369), no contexto nacional das políticas para a educação especial pautadas pela Declaração de Educação para Todos (1990) e, posteriormente, pela Declaração de Salamanca (1994):

[...] a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas.

Mendes (2006), também cita a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como um dos marcos mundiais que deram sustentação à proposta inclusiva.

Na ocasião, em que educadores de diversos países do mundo estiveram presentes, foi aprovada, como referido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Ainda como representação oficial desta modalidade de educação no cenário político brasileiro na década de 1990, de acordo com Mendes (2006), é importante fazer referência à Secretaria de Educação Especial (Sespe), retomada pelo governo de Itamar Franco, em 1992, após sua extinção no governo Fernando Collor de Melo.

Mendes (2006, p. 399) refere que esta secretaria "tradicionalmente sempre assumiu papel fundamental nos rumos da educação especial do país", mais recentemente, porém, afirma que a Sespe:

[...] ignorando o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, e desafiando o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total.

Quanto ao ano de 1994, Garcia e Michels (2011) referem que a educação especial brasileira – que ainda seguia sob os pressupostos integracionistas, tinha como documento orientador a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994) embasada pela LDBEN nº 4.024 (BRASIL, 1961), alterada pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), considerada um retrocesso por reforçar o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar. Além da PNEE de 1994, a educação especial ainda se pautava na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Quanto aos princípios expressos na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), as ações pedagógicas estavam embasadas em: **Normalização** (considerada a base filosófica e ideológica da integração); **Integração** (referente a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); **Individualização** (valorização das diferenças individuais, pressupondo a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); **Interdependência** (parcerias entre educação, saúde, ação social e trabalho); **Construção do Real** (para atender as necessidades do alunado); **Efetividade dos Modelos de Atendimento Educacional** (qualidade das ações educativas a partir da infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); **Ajuste Econômico com a Dimensão Humana** (valor que se deve atribuir à dignidade dos

portadores de necessidades especiais como seres integrais) e **Legitimidade** (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas).

No entanto, apesar de se fundamentar em uma proposta de educação para todos, a perspectiva integracionista consistiu, como historicamente se pode observar, em uma ação excludente e segregativa, segundo diversos autores (BUENO, 1993; FÁVERO, 2004; KASSAR, 2011; MENDES, 2006).

Em referência aos acontecimentos do ano de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que resultou naquele que é considerado, segundo Mendes (2006), o grande marco mundial em favor da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Em nosso país, Ferreira (2004, p. 13), afirma que a mesma "foi oficialmente adotada para as políticas nacionais, pelo menos no campo do discurso".

Garcia e Michels (2011) também referem que a Declaração de Salamanca é vista por muitos intelectuais da área como a força motriz que favoreceu a mudança paulatina da proposta integracionista para a inclusivista. Sobre o assunto, no entanto, evocam Bueno (2008) que assinala que a tradução do documento para o português, em especial dos termos "integração" e "inclusão", gerou alguns inconvenientes. Segundo Bueno (2008, p. 43–63):

[...] a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição do termo *integração* pelo termo *inclusão* o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política.

Para Garcia e Michels (2011), outro marco da educação brasileira na década de 1990 foi a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) que dedicou à educação especial o Capítulo V e seus artigos 58, 59 e 60 que regulamentam e definem a educação especial como modalidade de ensino presente em todos os níveis.

Para efeitos dessa lei, o Art. 58 (modificado pela Lei nº 12.796/2013), define que a educação especial é compreendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013).

As autoras chamam a atenção para o termo "preferencialmente" e para o parágrafo 2º do art. 58 da referida LDBEN, que determina que "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". Esses trechos específicos, segundo as autoras, abrem a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011).

O discurso da educação inclusiva no Brasil foi se delineando, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca, da LDBEN e de um conjunto de políticas sociais, segundo Kassar (2011). Porém, outros documentos legais relacionados ao início dos anos 2000 influenciaram a educação especial no país, como o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001b), que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).

De acordo com Lima (2007, p. 39), a existência deste decreto, "exige a reinterpretção da LDBEN, pois a mesma, quando aplicada em desconformidade com a Constituição, pode admitir diferenciações e desrespeitar as disposições da Convenção da Guatemala com base em deficiência, o que implica em restrições ao direito de acesso.

À época, diante de inúmeras mudanças e debates sobre os rumos da educação, com o tema da inclusão escolar cada vez mais em evidência, Mazzotta e Sousa (2000, p. 101), preocupados em esclarecer o sentido da educação especial, quase sempre tratada, de acordo com Mazzotta (2005), como serviço à parte ou à margem da educação geral, referem:

O sentido da educação especial tem sido, muitas vezes, distorcido de modo que ela seja situada como mero mecanismo de discriminação das camadas populares sob a rotulação de problemas de aprendizagem e conseqüente segregação do meio escolar regular.

Prieto et al. (2013, p. 41), referem que "há dúvidas quanto ao papel da educação especial e o conceito a ser adotado para esta modalidade de ensino". Bendinelli (2012) complementa essa afirmação pontuando que ainda não há consenso, sequer, sobre o público-alvo da educação especial, como evidencia o uso das terminologias *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* e *Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação*.

Bendinelli (2012) afirma que essas terminologias não são sinônimas, visto que para alguns, as pessoas disléxicas e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, também fariam parte do grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Apesar da falta de consenso sobre a educação especial, Prieto et al. (2013, p. 3) afirmam que essa modalidade de ensino "é definida como campo de conhecimento e área de atuação alinhada à perspectiva da educação inclusiva, que deve se concretizar como política pública de cunho social".

Para os autores (2013, p.18), a educação especial

[...] traduz-se em um conjunto de conhecimentos e orientações teórico-práticas que subsidiam os saberes/fazeres pedagógicos, a elaboração de normativas para os sistemas de ensino e tomadas de decisão política, por um lado; de outro, concretiza-se em uma modalidade de ensino ainda organizada em serviços e auxílios especiais, os quais resultam em propostas de atendimento diferenciadas, direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Quanto à inclusão escolar, Prieto (2006) afirma que é comum restringir seu sentido à garantia da oferta de vagas para alunos com necessidade educacionais especiais em classes comuns. A autora defende que essa distorção conceitual vem se apresentando como um dos principais obstáculos à concretização de uma educação para todos.

Tanto Mazzotta e Sousa (2000), quanto Prieto (2006), portanto, chamam a atenção em momentos diferentes, com um intervalo de 6 anos no decurso dos anos 2000 (quando a proposta de uma educação inclusiva ganhava força no país), para a importância conceitual da educação especial e da inclusão escolar e do sentido que a sociedade lhes atribui.

Trazendo mais um contributo à reflexão conceitual para educação inclusiva, Oliveira (2002, p. 304) alerta:

Preocupa-nos o fato de a educação inclusiva ser encarada como um movimento reducionista, limitado à inserção de alunos com deficiências no contexto comum da educação e ao atendimento às necessidades educacionais de qualquer aluno. É preciso ter cautela e insistir, repetidamente, no caráter mobilizador e transformador dos fundamentos e princípios inclusionistas. Indiscutivelmente ao falar de inclusão estamos, justamente, demarcando mais uma vez, o caráter segregativo, discriminatório e opressor da escola, uma vez que ela deveria ser digna, sem adjetivações, por que deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência.

Em 2001 a Resolução CNE/CEB nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é publicada. Determinando, em seu

artigo 7º, a educação dos alunos com necessidades especiais na classe comum e traduzindo-se em importante documento oficial por normatizar a proposta inclusiva assumida pelo país, em consonância ao movimento que também ocorria internacionalmente, o documento definiu em seu artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Além de introduzir em seu artigo 5º o termo *educandos com necessidades educacionais especiais*, abrangendo uma enorme diversidade de condições, como referem Garcia e Michels (2011), cumpre pontuar que o texto oficial desta resolução alterou, em seu artigo 9º, o termo “preferencialmente” antes visto na LDBEN de 1996. Segundo as autoras, no entanto, o caráter polêmico permaneceu pela escolha da palavra que o substituiu, uma vez que semanticamente o termo “extraordinariamente” ainda enseja possibilidades de segregação no atendimento dos alunos com deficiência.

Em se tratando de outros documentos legais do início dos anos 2000 é importante fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Souza (2014), o PNE foi uma proposta da sociedade civil, no final da década de 90, e está respaldado na Constituição Federal e na LDBEN.

Este plano fixa os objetivos para a educação do país, bem como os meios e as condições de planejamento por meio dos quais o poder público pretende alcançar as metas previstas. O primeiro PNE foi o de 2001–2010, aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001c) e tinha como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.

Refere Souza (2014, p. 150):

Previsto pela Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), o PNE definiu diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena –, tratando também da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão, além do Acompanhamento e Avaliação do Plano, propugnando a efetivação de uma

gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos.

No que se concerne à educação especial, o plano pretendia assegurar o atendimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental em dez anos; garantir escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos; aumentar os recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação, em dez anos (BRASIL, 2001c).

De acordo com Andrés (2014), o PNE 2001–2010 teve importante papel indutor de mudanças no cenário à época, ao definir 28 metas abrangentes para a educação especial, entre elas, a que a qualifica como modalidade de educação escolar a ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino, ressaltando a importância de que se garantam vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência.

Com o objetivo de frisar o grau de importância do PNE, Saviani (2007a, p. 160) afirma que o mesmo "é mais importante que a própria LDBNE".

Dada a importância do PNE, Aguiar (2010) refere que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de outras entidades representativas, foi convocada pelo MEC, em 1997, para emitir um parecer sobre o PNE. À ocasião, segundo a autora, a associação teceu críticas sobre o prazo reduzido para manifestação das entidades da Sociedade Civil e sobre a proposta por considerar que a mesma omitia o papel da União, uma vez que a maioria das metas estava sob a responsabilidade dos estados e municípios, e por não considerar as projeções do crescimento geográfico ao longo do período 2001–2010 nas questões do financiamento.

Souza (2014), em seu artigo sobre a avaliação do PNE 2001–2010, em âmbito acadêmico, afirma que as poucas avaliações *stricto sensu* realizadas divergem quanto à efetividade do plano. Aguiar (2010), no entanto, ao referir-se aos dados do MEC sobre a avaliação do PNE reflete que, apesar de alguns avanços, a maioria das metas propostas não foram cumpridas no prazo, tanto pela União quanto pelos estados, municípios e o Distrito Federal.

Dentre os problemas encontrados a autora cita o atendimento educacional limitado na faixa de 0 a 3 anos, insuficiente oferta de atendimento em tempo integral, a qualificação de profissionais e a adequação do espaço físico para o ensino infantil,

distorções idade/série no ensino fundamental que causam atraso no percurso escolar e déficit de aprendizagem, diminuição significativa das matrículas no ensino médio, baixo investimento no ensino superior, falta de articulação entre a União e os demais entes federados e, em especial, a limitação de financiamento (AGUIAR, 2010).

Em 2003, apenas dois anos após a aprovação do primeiro PNE, o Brasil elegeu um novo governo. Kassar (2011) refere que a política da educação inclusiva passou a ser implantada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em grande medida pela pressão que o mesmo sofria para oferecer atendimento às pessoas deficientes. Assim, a partir de 2003, o referido governo optou "pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais" (KASSAR, 2011, p. 72).

É também a partir de 2003 que verifica-se a criação de um conjunto de programas e ações que são propostos pelo governo como estratégias para o fortalecimento da política inclusiva, a exemplo do Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – que atende a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível – para adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – para promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, a fim de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, organizar o Atendimento Educacional Especializado e promover a acessibilidade; Programa Incluir; Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) – que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, visando reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (MPF, 2004).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançaram o Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos que, entre outras ações, buscava fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência, além de propor ações que possibilitassem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007a).

Em resposta aos diversos problemas identificados a partir dos desafios para se alcançar o que determinava o PNE 2001–2010, Aguiar (2010) refere que entre 2006 e 2007 algumas iniciativas também foram empreendidas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, tais como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁴, estabelecido pelo Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007d) – que visava a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos – tendo fortalecido a inclusão educacional nas escolas públicas; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estabelecido pelo Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007e).

Entre outras medidas, o texto do Decreto nº 6.253/07 introduziu o dispositivo do duplo repasse de verba no âmbito do Fundeb e instituiu e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2007e).

Ainda em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b). De acordo com Saviani (2007b), à época, o plano (ou "programa de ação", como chamado pelo autor) foi "saudado" como aquele que, finalmente, estaria disposto a enfrentar a questão da qualidade do ensino. Composto por 30 ações, agregando diversos programas do MEC, o PDE contemplava, entre outros, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o AEE. Apesar de ser considerado um passo positivo em direção à qualidade da educação, Saviani (2007b) observou limitações de ordem prática em sua execução, destacando a lógica do "movimento empresarial" como um problema.

No ano seguinte foi promulgado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c), que viria a ser, anos mais tarde, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de

²⁴ Criticado por Saviani (2007), por se preocupar com a "lógica empresarial" aplicada à educação, aquilo que o autor chamou de "pedagogia de resultados".

2011. O texto de 2008 acrescentava um dispositivo à legislação anterior (Decreto nº 6.253/07): o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. Além de dispor sobre o AEE, este decreto também modificava as regras do Fundeb para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estivessem matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008c).

De acordo com Garcia e Michels (2011, p. 110), a ideia de educação especial como uma proposta pedagógica, é abandonada pelo Decreto nº 6.571/08 para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. As autoras apontam que o decreto sequer mencionava o termo *educação especial*, "promovendo uma substituição discursiva pelo termo Atendimento Educacional Especializado".

É neste mesmo ano que o MEC publica o documento nacional orientador da política de educação especial – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008), com a proposta de compreender a educação especial como campo de conhecimento e modalidade transversal.

No contexto da PNEE-EI, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, passando a integrar a proposta pedagógica da escola regular, com vistas a promover o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Esta política referencia os serviços de apoio especializado de forma complementar e suplementar, e retira o termo “substituir os serviços educacionais comuns” mencionado pela Resolução nº 2/2001, art. 3º.

A PNEE-EI, que se tornou um marco da proposta de inclusão escolar no país, redefiniu o público-alvo da educação especial. Apesar de ainda fazer referência aos “educandos com necessidades educacionais especiais”, passa a designar os alunos como aqueles que, especificamente, apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Garcia e Michels (2011, p.109), no entanto, tecem a seguinte consideração a esse respeito:

A equipe diretora da política nacional, sediada na Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, atrelou a definição de público-alvo da política a um conjunto de normas vinculadas aos serviços de Educação Especial que inseriram a definição mais restritiva na rotina das redes de ensino. Cumpre lembrar que a “nova” definição de sujeitos com

necessidades especiais retomou os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), da década anterior, quando a política apoiava-se no princípio da integração.

Quanto ao conceito de educação especial, a PNEE-EI (BRASIL, 2008b) refere:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Em uma proposta voltada aos serviços e aos recursos, a PNEE-EI concentra no Atendimento Educacional Especializado as expectativas de “fazer acontecer” o processo inclusivo no país. O AEE que, de acordo com esse documento se constitui em “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” se torna, segundo o discurso governamental, um protagonista no cenário inclusivo da educação brasileira e será mais bem explorado na segunda parte desta Revisão de Literatura.

Ainda com vistas a compreender o cenário atual da educação especial, quanto ao contexto legal e, em particular, após o advento da PNEE-EI, cumpre fazer referência ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmando a educação especial como modalidade educacional e também enfatizando o Atendimento Educacional Especializado; e ao Decreto nº 7.611, de 2011, que consiste em um conjunto de medidas que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, também conhecido como Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que retomarei no tópico dedicado ao AEE.

Quanto à situação escolar das pessoas com deficiência no país, Andrés (2014, p. 12), que realizou um comparativo dos Censos Populacionais do IBGE nos anos de 2000 e 2010, refere:

[...] sobre as condições educacionais da população com deficiência encontradas em 2010, os dados oficiais disponíveis já permitem dizer que a situação educacional das crianças e jovens com deficiência ainda deixa bastante a desejar, não obstante o real crescimento, nos últimos anos, dos índices de inclusão na educação básica e superior registrados nas instituições públicas e privadas de ensino.

O crescimento a que se refere Andrés (2014) pode ser melhor visualizado a seguir, a partir das Figuras 1 e 2, que reproduzem gráficos do Censo Escolar 2013, disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2014a):

Figura 1 - Percentual de matrículas da Educação Especial, em 2013, conforme os tipos de classes de inserção

Gráfico 17 – Educação Especial – Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico 18 – Educação Especial – Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Figura 2 - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por tipo de atendimento

Os gráficos apresentados demonstram o crescimento contínuo das matrículas nas classes comuns das escolas públicas brasileiras, como reflexo da política de inclusão, com um aumento de 112% de 2007 a 2013. Já em relação às matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, além da queda expressiva, é possível observar também uma estabilização a partir de 2011, com leve retomada em 2012. Houve um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013 (BRASIL, 2014a).

Em contraste aos números apresentados pelo Censo Escolar 2013, o Censo Populacional (BRASIL, 2010f) revelou que pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. Ao analisar os dados sobre o nível de instrução da população deficiente (pessoas de 15 anos ou mais), o censo identificou que a maioria da população deficiente (61,1%) encontra-se sem instrução ou tem apenas o fundamental incompleto.

Andrés (2014, p. 33), ao analisar a situação dos estudantes deficientes à época, com base nos resultados preliminares do censo de 2010, afirma:

[...] mesmo não dispondo das exatas taxas de escolarização por faixa etária, o atendimento nos quatro anos iniciais do ensino fundamental é proporcionalmente muito maior que o ocorrente na educação infantil e vai decaindo nos quatro anos finais da educação fundamental, resultando, por fim, no quase inexpressivo atendimento dessa população no ensino médio, o que previsivelmente repercutirá no acesso desse grupo ao nível técnico e superior. Eis aí, portanto, a figuração de alguns gargalos importantes no atendimento deste segmento do potencial alunado nacional.

Sobre esse aspecto da educação, Meletti e Bueno (2011, p. 378) referem que "o afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental."

De fato, de acordo com os resultados finais do censo 2010, do total de pessoas deficientes (45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira), apenas 6,7% apresentam ensino superior completo demonstrando que é grande o número de alunos deficientes que não concluem a educação básica (BRASIL, 2010f).

Para concluir a primeira parte desta Revisão da Literatura, sobre o panorama geral da educação especial no Brasil, cumpre registrar o novo PNE 2014–2024 (BRASIL, 2015d), documento que servirá como diretriz para as políticas

educacionais do país durante esta década, aprovado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). Composto por 14 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias para a Educação, propõe-se à valorização do magistério e à qualidade da educação.

A proposta para o novo PNE, desde que foi parcialmente lida na tarde do dia 29 de maio de 2012, na Câmara dos Deputados, provocou inúmeros debates junto à sociedade civil. De acordo com Neto (2014), o Projeto de Lei nº 8.035 (BRASIL, 2010a), cujo objeto inicial era o PNE 2011–2020, encaminhado pelo executivo federal, recebeu mais de três mil propostas de emendas ao longo de quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional.

No âmbito da educação especial, a Meta 4 foi alvo de polêmica em relação ao Atendimento Educacional Especializado "preferencialmente na rede pública" (BRASIL, 2015d). Originalmente o texto do PL nº 8.035/10, que foi delineado a partir das deliberações de centenas de delegados na Conferência Nacional de Educação (Conad), previa:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

O texto, apresentado no substitutivo pelo relator da matéria, por meio do PLC²⁵ nº 103 (BRASIL, 2012), previa:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

A lei sancionada (Lei nº 13.005/14), determina:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Isso significa que o embate travado entre aqueles que defendiam a educação inclusiva radical – entendida como aquela em que todos os alunos devem ser educados apenas na classe da escola regular, independentemente do grau e tipo de

²⁵ Projeto de Lei da Câmara

incapacidade apresentada (MENDES, 2006) – e os que pretendiam garantir a continuidade do atendimento complementar foi vencido por este último. De acordo com o documento PNE 2014–2024 (BRASIL, 2015d, p. 22):

No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as APAES, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente”.

Observando as estratégias referentes à Meta 4, Garrido (2015, p. 4), afirma que "a diretriz mantém a dupla contagem de matrículas, incentiva, em diversas situações, a formulação de convênios com instituições privadas e procura abarcar o acompanhamento escolar por toda a vida do estudante".

Ao refletir sobre as conquistas do PNE 2001–2010 comparativamente ao que propõe a Meta 4 do PNE 2014–2024, Garrido (2015, p. 8) afirma que "o direcionamento das políticas públicas educacionais" parece não estar avançando de maneira significativa. Para a autora, as estratégias utilizadas no primeiro PNE "tiveram poucas variações em relação às atuais políticas, mantendo-se a ênfase à promoção de parcerias com instituições privadas", naquilo que chamou de "terceirização do ensino especial".

A aprovação da Meta 4.7 do novo PNE (BRASIL, 2015d, p. 56), no entanto, representou uma vitória para o movimento surdo que defende as escolas bilíngues, na medida em que prevê a:

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Garrido (2015) alerta, porém, que os desafios para a implementação das metas do PNE de modo a garantir uma educação mais justa aos alunos público-alvo da educação especial são enormes e constituem tarefa de difícil aplicação prática.

2.1.2 A educação da pessoa surda

De acordo com Sá (2003, p.89) “os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”. Dorziat (2015, p. 352), concorda e afirma que "A educação de surdos é marcada por uma história de equívocos.". Sá (2006, p. 3) refere:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram "descobertos" pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem "educados" e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

Segundo Guarinello (2007) e Moura, M.²⁶ (2009), durante séculos a crença de que o surdo não seria capaz de aprender ou ser responsável por seus atos foi justificada com base em textos clássicos (sacros e seculares). Aristóteles, no Século IV A.C., por exemplo, supunha que a aprendizagem ocorresse por meio da audição. Para ele, surdos seriam, portanto, ineducáveis.

Dias, L. (2006) relata que até meados do século XVI, a perspectiva da ineducabilidade dos surdos permanecia. Apontando um caminho contrário, no entanto, o italiano Gerolamo Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar e dominar a escrita, assim, a surdez não poderia ser considerada um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento (JANNUZZI, 2004; SOARES, 1999).

Ramos, S. (2013); Reily (2007) e Silva et al. (2006), mencionam a experiência de Ponce de Leon, frade beneditino espanhol, considerado o primeiro educador de surdos, com a educação dos filhos de famílias privilegiadas economicamente. Ele não deixou registro de seus métodos, mas o depoimento escrito por alguns de seus alunos indica que o frade utilizava a combinação de sinais com o esforço concentrado na escrita. Teria inventado um alfabeto manual como instrumento de acesso à escrita e à leitura para só então enfatizar a fala.

No Século XVII, o espanhol Jean-Paul Bonet publicou em 1620 a primeira obra impressa sobre a educação de surdos, intitulada "Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos". Bonet foi um crítico dos métodos brutais da época: gritaria e enclausuramento do aluno surdo em caixas de ressonância (JANNUZZI, 2004; MOURA, M., 2009).

De acordo com Sabanai (2006), na França de 1755, Abbé Charles Michel de L'Épée – o Abade L'Épée, reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos. Ele é considerado por muitos historiadores o precursor, dentre os educadores, no uso da LS. De acordo com o autor, a metodologia utilizada por ele fez sucesso, mas teve curta duração pelo fato de ter sido desacreditada pela medicina e pela filosofia da época.

²⁶ Citação conforme norma da ABNT para autores diferentes com mesmo sobrenome citados no trabalho.

Silva (2003) refere que em 1791, a escola de L'Épée se transformou no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, dirigido por seu seguidor, o abade Roch Ambroise Sicard (1742–1822). Atualmente, a escola se chama Instituto Nacional de Jovens Surdos.

De acordo com Moura, C. (2000), diversos educadores de surdos se destacaram nesse período da história, em especial, na Europa. Além do Abade L'Épée, também mencionado pela autora, outros nomes no ensino de surdos pelo mundo foram citados por ela, a exemplo de Jacob Rodrigues Pereire (1715–1780), português, com fluência na LS (ensinou-a aos surdos, apesar de partidário do Oralismo); Samuel Heinicke (1727–1790), alemão, que era contra a LS e fundou a primeira escola oralista na Alemanha; Abbé Sicard (1742–1822), que substituiu o Abade L'Épée e foi nomeado diretor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris; Jean Marc Itard (1774–1838), francês, médico-cirurgião, que pregava a cura da surdez e Thomas Gallaudet (1787–1851), americano, que aprendeu na França – com o professor surdo Laurent Clerc, o método desenvolvido por L'Épée (Método de Sinais e Sistema de Sinais Metódicos). Juntos, Gallaudet e Clerc, estruturaram a primeira escola pública americana para surdos em Hartford, Connecticut: The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb Persons.

Ramos, R. (2006), afirma que na Inglaterra, em 1809, Watson Braidwood, neto de Thomas Braidwood – fundador da primeira escola para surdos daquele país, descreveu em seu livro “Instruction of the deaf and dumb” um método que combinava o aprendizado de sinais e o desenvolvimento da língua oral. A autora afirma em seu artigo que este foi mais um exemplo de método de aprendizagem para surdos com interesse em desenvolver a fala, apesar da proposta combinada com os sinais.

De acordo com Moura, M. (2009) e Slomski (2010), ainda que alguns esforços estivessem sendo feitos por nomes já citados, tais como Cardano, Leon, Bonet, L'Épée e Gallaudet, a ideia de que o surdo era incapaz de aprender continuou a ser disseminada nos Séculos XVIII e XIX, por filósofos da linguagem, principalmente, na Europa.

Segundo Lacerda (1998), na segunda metade do século XVIII, haviam dois métodos de ensino de surdos que se destacavam: o Método Francês (Abade l'Épée), em Paris, que se baseava em um sistema artificial de sinais e o Método

Alemão (Samuel Heinicke), em Hamburgo, que enfatizava o desenvolvimento da oralização.

Influenciado pelo Método Francês, os EUA – por intermédio do professor Gallaudet, traçaram um rumo diferente para os surdos americanos. De acordo com Ramos, S. (2013), em 1821 todas as escolas públicas americanas passaram a considerar a ASL (Língua de Sinais Americana) como sua língua de instrução e em 1835 essa língua estava integrada à educação de surdos nos Estados Unidos. Como consequência, a autora afirma que pôde-se observar naquele país "uma elevação do grau de escolarização dos alunos surdos". Em reconhecimento ao trabalho do professor Gallaudet, a primeira universidade para surdos dos EUA recebeu seu nome – Gallaudet University, fundada em Washington em 1864 e ainda atuante²⁷.

De acordo com Guarinello, Massi e Berberian (2007), também em 1821, o médico francês Jean Marc Itard, que publicou o livro *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, no qual afirmava que o surdo apenas poderia ser educado por meio da fala, demonstrou que o interesse pelos métodos de aprendizagem idealizados para surdos não se restringia aos educadores.

A Medicina influenciou de forma significativa a história da educação de surdos. Segundo Lacerda (1998), Perlin e Strobel (2006) e Sacks (1990), a partir do Congresso de Milão, em 1880, a visão clínica se intensificou e a filosofia educacional do Oralismo tornou-se dominante. Em consequência a educação da pessoa surda reduziu-se ao ensino da língua oral. Professores surdos foram expulsos, a LS foi banida e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, pois eram vistos como uma ameaça para o desenvolvimento da fala.

Skliar (1998, p. 16), porém, salienta:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro.

²⁷ A Universidade Gallaudet está localizada em Washington, D.C - capital dos EUA, e é uma instituição privada. Seus cursos superiores, em nível de graduação e pós-graduação, são oferecidos em Língua Americana de Sinais (American Sign Language - ASL) para alunos surdos e ouvintes que dominem a LS.

Segundo Moura, C. (2000), durante os cerca de cem anos de predominância do Oralismo, poucos resultados foram alcançados para os surdos quanto ao desenvolvimento da fala, do pensamento e da aprendizagem. Em decorrência destes fatos, o nível educacional do surdo caiu muito em comparação ao dos ouvintes. Perlin e Strobel (2006), afirmam que este longo período de proibição da LS não causou apenas empobrecimento linguístico, mas também impactou negativamente na cultura dos surdos e em seu desenvolvimento cognitivo.

No Brasil, de acordo com Rinaldi et al. (1997), o primeiro marco da educação de surdos ocorreu com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857 – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar da fundação da escola ter ficado a cargo do professor surdo francês Hernest Huet, somente em 1868, sete anos depois de sua partida, a educação de surdos no Brasil se estrutura com a gestão do Dr. Tobias Leite no instituto.

De acordo com Moura, M. (2009) e Ramos, S. (2013), sob a influência do Congresso de Milão, em 1880, a exemplo de outras instituições educacionais pelo mundo, o INES chegou a preconizar a educação sob o Método Oralista. Em 1896, contudo, o professor do Instituto, A. J. de Moura e Silva, a pedido do Governo Brasileiro, viajou para o Instituto Francês de Surdos para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o método oral puro (Oralismo) não era adequado para todos os surdos.

Nos EUA, em 1904, na cidade de Saint Louis, foi promovido o Congresso Mundial de Surdos, que se destacou pelo combate ao Oralismo e o discurso de valorização da língua de sinais. Segundo Moura, M. (2009), um pouco depois, em 1911, precedendo a Linguística, a Psicologia reconheceu o status linguístico das línguas de sinais. O fundador da Psicologia Experimental, o alemão Wilhelm Wundt, foi o primeiro acadêmico a defender a concepção da LS como idioma autônomo e do surdo como um povo com cultura própria. Para a Linguística, em 1916, entretanto, a LS ainda não era considerada objeto de estudo. Concebiam-na como forma inferior de comunicação, afirmando se tratar de mero uso de gestos, com vocabulário limitado e sem estrutura gramatical.

De volta ao cenário da educação de surdos no Brasil, ainda que paralelas à escola pública, cumpre registrar a abertura de instituições particulares, religiosas e/ou filantrópicas que tornaram-se conhecidas pelas Comunidades Surdas do país.

Em 1929, na cidade de Campinas/SP, por exemplo, foi fundado o Instituto Santa Teresinha, tendo sido transferido para São Paulo/SP em 1933. Outras escolas que exemplificam esse tipo de instituição e que foram abertas mais tarde, são: Escola Concórdia, em Porto Alegre/RS, Escola de Surdos de Vitória/ES, Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL-LP, em Brasília/DF e Centro de Educação para Surdos Rio Branco, em São Paulo/SP.

Segundo Capovilla e Raphael (2001), a década de 1960 deu início a uma série de mudanças definitivas para o posicionamento da LS e do surdo diante da história. Foi nesta década, por exemplo, que o Oralismo começou a sofrer duras cobranças, pois o método não estava sendo capaz de demonstrar sucesso indiscutível em atingir seus objetivos, tanto em termos de desenvolvimento de fala, como de leitura e escrita.

Outro momento importante deste período se refere à correção histórica da Linguística a partir dos estudos do americano William Stokoe, considerado um marco para o entendimento da definição de línguas naturais até então compreendidas como sendo propriedade das línguas faladas. Com as pesquisas iniciadas por Stokoe nos anos 60, desencadeou-se o processo definitivo para o reconhecimento das línguas na modalidade visuoespacial (MOURA, C., 2000; MOURA, M., 2009; SLOMSKI, 2010; STOKOE, 1960).

Com a fase de abertura para a LS, a educação foi considerada ponto chave para o resgate e a valorização dessa língua e da Cultura Surda. De acordo com Júnior e Tosta (2012), a educação especial no Brasil aparece pela primeira vez em uma lei federal na LDBNE nº 4.024, de 1961. A lei afirmava que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (BRASIL, 1961).

Moura, C. (2000) e Slomski (2010) referem que, em 1970, sob o impacto de pesquisas sobre a estrutura da LS, a filosofia educacional do Oralismo perdeu espaço definitivamente. Entretanto, de acordo com Trenche e Balieiro (2006), sob a influência desta filosofia, muitas crianças surdas tiveram o processo de alfabetização retardado, mesmo ao longo das décadas de 70 e 80, porque a escola, normalmente, pressupunha que a oralidade fosse pré-requisito para a aquisição da escrita.

Segundo Cárnio (1998) a tentativa de normalizar o surdo, aproximando-o ao máximo de uma condição pseudo-ouvinte, incentivou o desenvolvimento de metodologias de ensino apoiadas na língua oral e na escolha de métodos de

alfabetização que consideravam a linguagem escrita, de forma superficial, como um processo de codificação e decodificação, acarretando muitos problemas para o aluno surdo.

Pressionada, como afirma Capovilla e Raphael (2001), a filosofia oralista passou, então, a dividir espaço com a filosofia educacional da Comunicação Total – que defende a utilização de recursos linguísticos, orais, visuais ou gráficos ao mesmo tempo, privilegiando a comunicação e não, especificamente, a língua. No Brasil isso ocorreu mais tardiamente, nos anos 80. Porém, como referem Moura, C. (2000) e Slomski (2010), assim como ocorreu com o Oralismo, em meados da década de 1970 começaram a surgir problemas para os quais a Comunicação Total não tinha respostas. Uma das questões dizia respeito ao fato de que a comunicação entre crianças surdas e comunidade ouvinte melhorara drasticamente com a adoção da proposta, mas as habilidades de leitura e escrita, não.

Um dos recursos utilizados pela Comunicação Total é o bimodalismo que refere-se ao uso da língua oral acompanhada de sinais. Espera-se que a partir dessa estratégia e de um trabalho de estimulação de resíduos auditivos e de fala, a criança venha a desenvolver habilidades linguísticas. De acordo com Moura, Lodi e Harrison (1997), a comunicação bimodal não prega uma filosofia de aceitação da forma de comunicação da criança, mas o uso de uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala, priorizando-a enquanto habilidade linguística.

Em 1975, com a elaboração da "Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente" pela Organização das Nações Unidas (ONU), os movimentos pelos direitos das pessoas surdas ganharam força em todo o mundo. No Brasil, em 1977, ocorreu a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), inicialmente composta apenas por pessoas ouvintes.

De acordo com Moura, M. (2009), os estudos sobre as línguas de sinais no Brasil tem início na década de 1980. Nesse mesmo ano, na cidade de Recife, é publicado o primeiro boletim do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles), fundado na Universidade Federal de Pernambuco. Os trabalhos de Ferreira-Brito (1986, 1995), Felipe (2006) e Quadros e Karnopp (2004) são considerados precursores na área. Em 1982, inclusive, Ferreira-Brito registra a existência de outra língua de sinais no Brasil, além da usada nos centros urbanos brasileiros – a Língua de Sinais Urubu-kaapor, de uma comunidade indígena localizada na floresta amazônica, no norte do Maranhão.

A partir das pesquisas mundiais e do aprofundamento da compreensão da complexidade linguística das LS surge a expectativa de que a língua natural da Comunidade Surda poderia ser o veículo apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Segundo Moura, C. (2000), no entanto, é a partir de 1981 – com o advento do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela ONU, que a LS volta a ser valorizada por meio da luta da Federação Mundial dos Surdos.

É neste cenário, de acordo com Slomski (2010), que concretiza-se a filosofia educacional do Bilinguismo, a partir da Suécia, em 1983, primeiro país a reconhecer politicamente os surdos como uma minoria linguística.

Como reflexo do fortalecimento dos movimentos surdos em âmbito global, no Brasil, em 16 de maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, dirigida apenas por surdos, desarticulando a antiga Feneida que era composta apenas por pessoas ouvintes.

De acordo com Sofiato (2013), a filosofia bilíngue para surdos começou a se destacar no país, em especial, no começo da década de 90. A proposta era defendida por pesquisadores, tais como Ferreira-Brito (1993), Felipe (1995), Fernandes, E. (1990), Moura, Lodi e Harrison (1997), Quadros (1997), Sá (1999) e Skliar (1998), entre outros, influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University e também sob a influência do que já se vinha discutindo sobre Bilinguismo no mundo (KYLE, 1993; KYLE; WOLL, 1985) e em outros países da América Latina, a partir das reflexões propostas pelo venezuelano Sánchez (1990, 1991) e pelo uruguaio Behares (1990, 1993).

Perlin e Strobel (2006), frisam, no entanto, que apesar da valorização da LS, da cultura e da identidade surdas, os métodos oralistas permaneceram atuantes, sem jamais terem sido banidos completamente.

Segundo Lacerda e Mantelatto (2000), o bilinguismo preconiza a exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, uma vez que a aquisição desta língua possibilitará ao surdo condições plenas para o desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento integral.

Skliar (1998), afirma que sob a ótica da filosofia bilíngue, a surdez – vista originalmente como patologia, se desloca do campo da Medicina e passa a ser vista como um aspecto da identidade linguística da pessoa surda. O Surdo, com “S”

maiúsculo passa a designar uma minoria linguística, com cultura e identidade próprias.

Para fins de registro, é importante citar, ainda, outras concepções educacionais para a pessoa surda menos conhecidas da maioria das pessoas já habituadas ao Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Trata-se do que referem Perlin e Strobel (2006), como *Pedagogia Surda e Mediação Intercultural*, que também ensejam em suas perspectivas filosóficas a importância dos aspectos culturais e identitários da pessoa surda, bem como as especificidades de ensino e aprendizagem para estes alunos.

Paralelo à defesa da filosofia bilíngue na educação de surdos, o Brasil também viu crescer na década de 90 e, em especial, nos anos 2000 o movimento da chamada educação inclusiva. De acordo com Quadros e Perlin (2007), no entanto, a inclusão escolar – entendida como um modelo que possibilita igualdade de acesso e aprendizagem para todos, ainda está longe de ser uma realidade para o aluno surdo.

Damázio e Alvez (2010, p. 40), afirmam que, realmente, existem algumas deturpações em relação ao conceito de inclusão escolar. Para as autoras:

Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos.

Quadros e Perlin (2007), concordam e ressaltam que, apesar da crescente discussão a cerca da inclusão, a educação no país ainda reflete os princípios da política de integração, com a inserção de alunos surdos em uma rede regular que ensina na língua portuguesa.

Para Botelho (1998), Lacerda (2000), Quadros e Perlin (2007), entre outros, essa situação é o grande entrave no processo educacional inclusivo para alunos surdos, impondo um desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao conhecimento por meio da Libras.

De acordo com Dizeu e Caporali (2005), na proposta da educação bilíngue para surdos, o sujeito deve adquirir a língua de sinais, de forma natural, como primeira língua e aprender a língua da sociedade ouvinte majoritária (oral e/ou

escrita) como segunda, construídas por intermédio das bases linguísticas obtidas por meio da língua de sinais.

Quadros e Perlin (2007) sugerem que a implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos surdos, que reivindicam uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51) apresentam, em seu artigo sobre política de educação bilíngue para surdos, um panorama – a partir da década de 90, das políticas educacionais para surdos "demarcando as inúmeras disputas ideológicas que influenciaram diretamente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para esse grupo de estudantes".

As autoras procuraram avaliar a efetividade das políticas de educação inclusiva, "considerando que a complexa situação de bilinguismo dos surdos está diluída ao, não menos complexo, processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum". Após análise dessas políticas, as autoras concluem que

[...] há um desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo) no conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais para a educação desses estudantes, cujo impacto central é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei.

De acordo com Lichtig, Barbosa e Moura, M. (2014), Lichtig et al. (2001) e Moura, M. (2004), apesar dos mais de 50 anos de pesquisas científicas nas áreas da linguística e neuropsicolinguística que comprovam o caráter natural das línguas de modalidade visuoespacial, a língua de sinais, de fato, ainda encontra muita resistência em nossa sociedade. Ainda assim, é consenso entre diversos pesquisadores do mundo (CAPOVILLA, 1998; FERJAN; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2013; KARNOPP, 1994; KYLE, 2001; MOURA, C., 2000; PETITTO; MARENTETTE, 1991; QUADROS, 1997; ROCHA, 2003; SANCHÉZ, 1993; SQUIRES, 2006; STOKOE, 1960; WOLL, 1998) que a língua de constituição das pessoas surdas é a língua de sinais.

Quanto à legislação, no que diz respeito aos documentos com impacto específico para a educação de surdos, é importante fazer referência à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Libras como um meio

legítimo de comunicação e expressão dos surdos brasileiros²⁸; ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a referida lei; e à Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2010g).

Sobre a promulgação da Lei nº 10.436/02, enquanto fruto da luta do movimento social surdo, Felipe (2006, p. 42), refere que “[...] a mobilização dos Surdos propiciou seu reconhecimento de cidadania pela sociedade e, para os Surdos, o marco deste reconhecimento está na aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]”. A participação de todas as comunidades surdas do país é enfatizada por Strobel (2008), bem como a participação da Feneis como articuladora desse movimento social de luta pela conquista de direitos é destacada por Quadros, Cerny e Pereira (2008, p. 35):

Ao longo dos últimos 20 anos, a FENEIS, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com Souza (1998, p. 91), a organização da comunidade surda e sua mobilização na luta por direitos fez com que os surdos não apenas defendessem o reconhecimento da Libras, mas também exigissem que ela “[...] circulasse em cada sala de aula por ser o meio natural de comunicação de pessoas surdas.”. Brito, Neves e Xavier (2013), fazem referência à continuidade da luta dos surdos, após a conquista pelo reconhecimento da Libras, para garantir o uso dessa língua nos diferentes contextos sociais.

As ações de interesses diversos da comunidade (políticas, culturais, esportivas) passaram a se concentrar de forma mais pontual no mês de setembro, desde que foi assinada a Lei Federal nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, instituindo o dia 26 de setembro como sendo o Dia do Surdo (BRASIL, 2008d). Essa data tornou-se um marco para o movimento, de acordo com Brito, Neves e Xavier (2013).

Apesar do indiscutível avanço que a Lei nº 10.436/02 representou para a comunidade surda, Fernandes e Moreira (2014, p. 61), apontam:

²⁸ Importante lembrar da existência da língua de sinais Urubu-Kaapor, utilizada por uma comunidade indígena de surdos, localizada no estado do Maranhão. No Brasil temos, portanto, duas línguas de sinais. A legislação, no entanto, se refere à Libras que é utilizada pela maioria dos surdos brasileiros.

É histórica a invisibilidade das pessoas surdas e de sua língua de sinais no contexto das políticas de educação de surdos, considerando que a oficialização da Língua Brasileira de Sinais aconteceu há apenas uma década, pela Lei Federal 10.436, em 2002.

Em comparação ao reconhecimento brasileiro à Libras, obviamente resguardando as diferenças de contexto, pode-se citar a Suécia – primeiro país do mundo a conferir status legal à uma língua de modalidade visuoespacial, em 1981, perfazendo uma diferença de tempo de 21 anos entre o reconhecimento das respectivas línguas de sinais nos dois países (SVARTHOLM, 2014).

Em um delineamento da educação de surdos, como ao que se propõe este subitem da Revisão da Literatura, a Libras ocupa papel de destaque. Não apenas por seu status linguístico, mas pela reflexão que enseja diante de seu papel na vida escolar. A esse respeito, Fernandes e Moreira (2014, p. 66) referem:

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna. A inexistência de espaços comunitários para sua circulação e complexificação nega à Libras seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio cultural da sociedade brasileira.

Corroborando a importância da Libras para a educação de surdos pode-se fazer referência a diversos outros autores, tais como Capovilla (1998), Dorziat (2015), Ferreira-Brito (1993), Lacerda (1998), Moura, C. (2000), Quadros (1997), Quadros e Perlin (2007) e Sá (2006).

Quanto ao Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, o mesmo dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Também regulamenta a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa; a garantia do direito à educação para surdos e deficientes auditivos; a garantia do direito destas pessoas à saúde; e o papel do poder público e das empresas no apoio ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005).

A criação do curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras-língua portuguesa como segunda língua, previsto pelo decreto, também constituiu-se em importante iniciativa. A graduação em Letras: Libras foi

oferecida, inicialmente, pela Universidade de Santa Catarina em formato de Ensino a Distância (EAD), com polos em nove estados brasileiros: universidades federais do Amazonas (UFAM), Ceará (UFCE), Bahia (UFBA), Brasília (UnB), Santa Maria (UFSM), estadual de São Paulo (USP), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiânia/GO. Atualmente, outras instituições de ensino superior (IES) implementaram cursos de graduação de Letras: Libras com o intuito de formar professores de Libras que atuem no ensino fundamental e médio.

Em seu Capítulo VI, em especial no Art. 22, incisos e parágrafos, o decreto determina o direito da pessoa surda – entendida pelo próprio documento como aquela que, "por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras", a uma educação bilíngue, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O direito à Libras como língua de acesso ao conhecimento também é apontado no texto do Decreto nº 6. 949 (BRASIL, 2009) que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, recomendando quanto à educação de surdos, no Art. 24 sobre Educação, a

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Lacerda (2006, p. 168), entretanto, afirma que "frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar".

Carvalho (2005, p. 77), refletindo sobre o papel das leis, declara em consonância a esta visão entre o real e o legal:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Bosco (2014, p. 25), é ainda mais enfática quando afirma:

Entre o modelo ideal de educação inclusiva e a escola real que incorpora as demandas do discurso da inclusão escolar, a dimensão humana que deveria reger os processos educacionais que envolvem sujeitos concretos, com motivações, necessidades e sentidos individuais e coletivos cotidianos desapareceu.

A questão da previsão legal versus a situação real dos alunos surdos nas escolas regulares tem sido discutida por diversos pesquisadores, tais como Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013), Lacerda (2006), Lodi (2013) e é motivo de embate entre autores contra e a favor da inclusão escolar do aluno surdo tal como se delineia no país.

Campello e Rezende (2014), por exemplo, referem que nos últimos anos a problemática em torno do direito à educação bilíngue tem envolvido a comunidade surda, a comunidade científica e as famílias surdas e ouvintes favoráveis a uma escola para surdos em um fervoroso debate frente àqueles que são a favor da inclusão radical.

Em seu artigo, as autoras apresentam a trajetória histórica do Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, quando da iminente ameaça de fechamento da escola centenária, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2011, culminando na luta para a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação – PNE, hoje sancionado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014b).

Para as autoras, grande parte da polêmica está relacionada ao fato de que os maiores interessados – os surdos – são constantemente apartados do processo de tomada das decisões em relação à sua educação.

De acordo com Lacerda (2006), a questão das escolas inclusivas tem gerado muita discussão na medida em que grupos contrários à inclusão radical entendem que, atualmente, as escolas comuns ainda não estão em condições de garantir o cumprimento do que prevê a própria LBDEN, em seu artigo 59 e parágrafos, ou seja,

garantir aos alunos com NEE todas as condições para sua permanência na escola com qualidade de ensino e condições igualitárias para o acesso ao saber.

Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013), Mélo (1995), Saeta e Nascimento (2008) e Trenche (1995) também demonstram preocupação neste sentido afirmando que a escola comum não tem condições de receber os alunos surdos com igualdade de atendimento, levando em consideração a falta de condições estruturais, curriculares, pedagógicas e atitudinais necessárias para possibilitar permanência e sucesso escolar aos alunos surdos.

Para Rosa, F. (2006, p. 61), os professores ouvintes até esforçam-se na aceitação do aluno surdo, no entanto, por não dominarem a Libras, promovem uma desvalorização das contribuições do aluno "e não proporcionam o desenvolvimento de sua autonomia". De acordo com o autor, o fracasso observado na aprendizagem da leitura e escrita dos surdos, por exemplo, se dá "por que a escola não ensina e, conseqüentemente, o aluno não aprende".

Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013, p. 77) realizaram uma revisão integrativa da literatura científica nacional sobre a inclusão de surdos. A partir de buscas nas bases Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre 2005 e 2011, os autores identificaram e analisaram, na íntegra, sete artigos sobre o tema. De acordo com os resultados do trabalho, os autores concluíram que, "apesar dos esforços, a inclusão dos surdos em ambientes escolares não tem ocorrido de maneira satisfatória, havendo despreparo dos educadores e também dos sistemas de ensino". De acordo com os autores, "predominam visões reducionistas que priorizam a oferta de vagas e recursos físicos como elementos únicos para a inclusão".

Lodi (2013, p. 49), em seu artigo sobre educação bilíngue para surdos e inclusão, discute, inclusive, se a educação especial seria o lócus adequado para o atendimento educacional da pessoa surda, visto que ao constituir-se como uma minoria linguística esse grupo social se afastaria da condição de deficiente:

Enquanto a Política de Educação Especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial.

Rangel e Stumpf (2004) afirmam que mesmo apresentando alguns avanços, a educação oferecida aos alunos surdos está longe de ser considerada adequada. Dentre outras consequências, observa-se o baixo índice de participação dos alunos surdos no ensino médio e no ensino superior, resultando em baixo nível salarial.

Sobre essa questão, o Censo Populacional de 2010 e o Censo Escolar de 2013 (publicado em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), nos dão algumas informações complementares sobre as pessoas surdas no Brasil. De acordo com o IBGE, 5,1% da população brasileira apresentam deficiência auditiva²⁹. As crianças de 0 a 14 anos representam 1,3% dessa amostra. Na avaliação por tipo de deficiência, o censo identificou 9.717.318 pessoas com algum grau de dificuldade para ouvir. Destes, 1.799.885 apresentam grande dificuldade e 347.481 não conseguem escutar de modo algum. Isso significa que, de um universo de mais de 45 milhões de pessoas deficientes no Brasil (23,9% da população), 7,6% são surdas. No que se refere à idade, cerca de um milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos.

Quanto ao Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2014a) os dados das pessoas deficientes analisadas demonstram uma tendência entre os alunos desse grupo a apresentarem dificuldades para completar a Educação Básica. Andrés (2014, p. 33) refere que o atendimento a esse aluno “vai decaindo nos quatro anos finais da educação fundamental, resultando, por fim, no quase inexpressivo atendimento dessa população no ensino médio, o que previsivelmente repercutirá no acesso desse grupo ao nível técnico e superior”.

O baixo nível de escolaridade e instrução também foi observado pelo IBGE (2010). Em consonância ao que afirmaram Rangel e Stumpf (2004), o censo afirma que apenas 6,7% dos alunos deficientes apresentam ensino superior completo demonstrando que é grande o número de alunos que não concluem a Educação Básica.

Como parte do problema, Lacerda (1998, p. 1) afirma que as práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos apresentam “uma série de limitações e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos”. Em

²⁹ Será mantida a nomenclatura utilizada pelo IBGE.

2006 (p. 181), sobre o mesmo tema, a autora refletiu sobre as práticas inclusivas e afirmou:

[...] um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

No entanto, apesar da discussão sobre as condições dos alunos surdos em processo inclusivo levantada pelos autores citados até o momento neste estudo, a PNEE-EI (BRASIL, 2008b) expressa sobre o público-alvo da educação especial em seu documento que “no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006”.

A esse respeito evocam-se novamente os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, publicados em 2014, demonstrando que a aposta da inclusão escolar, fortalecida pelo texto da PNEE-EI/2008 e, entre outros, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, inverteu os gráficos da educação especial com a maioria das matrículas de alunos surdos realizada na escola comum.

O INEP (BRASIL, 2014a, p. 25), no documento que apresentou os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, refere:

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Preocupados com a situação do aluno surdo na escola comum, no entanto, autores como Fernandes, S. (2012), Lacerda (2012), Lebedeff (2010), Lodi e Lacerda (2009), Quadros (2006a), Silva e Pereira (2003) e Souza e Góes (1999), afirmam que a questão não é apenas garantir o direito à matrícula, mas garantir o direito do aluno surdo de permanecer e aprender na escola. Trata-se, de acordo com estes autores, de garantir que, uma vez neste espaço, as crianças surdas possam realmente ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (expresso nas

diversas disciplinas curriculares), desenvolver/ampliar seu potencial linguístico, cognitivo e emocional e alcançar maior grau de escolaridade.

A qualidade do acesso, permanência e aprendizagem do aluno surdo na escola inclusiva constitui, portanto, uma das questões relevantes para que não se reproduza o ciclo vicioso onde previsão legal e realidade estejam desconectadas, como também apontam Lacerda, Albres e Drago (2013).

2.1.3 A educação da pessoa surda no município de São Paulo

Segundo Mazzotta (2003), o município de São Paulo se destaca em âmbito nacional por seu histórico de inovações e avanços na área da educação especial.

De acordo com Prieto (2000), a primeira iniciativa do município na área da educação especial para alunos surdos ocorreu em 1951, quando foi criado o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Recebendo muitos nomes ao longo do tempo a, então, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos (EMEDA) Helen Keller passou a se chamar, a partir de 1999, Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) Helen Keller³⁰.

Até 1986, a EMEDA Helen Keller era a única existente para o atendimento de crianças surdas no município. De acordo com Prieto (2000), aqueles que não conseguiam uma vaga nessa escola deveriam procurar as escolas estaduais ou ficavam a mercê de atendimentos especializados externos, quase sempre difíceis de serem conseguidos.

Prieto et al. (2010, p. 39) referem que apesar do AEE ter sido conhecido como tal a partir de 2008, em âmbito nacional, São Paulo já ofertava atendimentos da educação especial na rede municipal de ensino anteriormente a essa data. Os autores afirmam que “[...] os princípios e as propostas para o atendimento educacional especializado começaram a ser registrados em documentos legais desse município a partir do Decreto nº 24.030 de 18 de junho de 1987 [...]” (SÃO PAULO, 1987).

Foi exatamente entre 1987 e 1988, que o município criou mais 4 EMEDAS, ampliando a disponibilidade de vagas para os alunos surdos e, como refere Prieto (2000), definindo sua opção para a educação de surdos em espaços segregados.

³⁰ Com o advento do Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011, as Escolas Municipais de Educação Especial (Emees) passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (EMEBs).

Procurando levantar hipóteses que expliquem essa opção para a educação de surdos, Prieto (2000) aponta algumas possibilidades, entre elas: a concepção de que as características da aprendizagem dos surdos os limitassem às escolas especiais (ou dificultassem seu atendimento na escola regular) e a postura dos professores (muitos com experiência no atendimento aos alunos surdos) que consideravam as Emedas espaços mais adequados.

O foco na criação de escolas específicas para as pessoas surdas foi, portanto, uma parte crucial da história da educação no Município de São Paulo e, juntamente com a manutenção de instituições particulares especializadas, constituiu-se em uma das mais importantes ações da Secretaria Municipal de Educação à época (PRIETO, 2000).

De lá até o início do século XXI, o município de São Paulo publicou diversos documentos legais sobre a educação de alunos com deficiência, à exemplo da Portaria nº 1.153 (SÃO PAULO, 1988), que previa "classe comum com apoio especializado e salas de recursos especiais"; a Lei nº 11.326 (SÃO PAULO, 1992a), que dispõe "sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais" e o Decreto nº 32.066 (SÃO PAULO, 1992b), que instituiu o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Papne).

Segundo Ribeiro e Cação (2012), o embasamento legal da Prefeitura Municipal de São Paulo também está pautado em leis e documentos nacionais e internacionais, tais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); a Lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência/ Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a LDBNE (BRASIL, 1996); a Convenção da Guatemala, promulgada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001); a Carta para o Terceiro Milênio (1999); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); e o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, instituído pela Lei nº 10.845 (BRASIL, 2004).

De acordo com Prieto (2000) e Bendinelli (2012), foi na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989–1992), quando o Professor Paulo Freire ocupou o cargo de Secretário da Educação nos dois primeiros anos do mandato, que a educação especial deu um salto, tendo em vista os investimentos feitos por aquela gestão em todos os níveis da educação básica. O Papne foi criado como parte das ações idealizadas para a educação especial do município.

Outro documento importante do período foi o Decreto nº 33.891³¹ (SÃO PAULO, 1993), que instituiu, à época, a “Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais da Rede Municipal de Ensino” e criou as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – Sapnes.

Em 2001, com o município de São Paulo destacando-se mais uma vez no cenário da educação de surdos, foi apresentado o Projeto de Lei nº 323, em 05 de junho, cuja ementa autorizava o executivo a reconhecer a Libras no município. O projeto foi aprovado e, em 21 de janeiro de 2002, a Prefeita Marta Suplicy sancionou, com vetos, a Lei nº 13.304 (SÃO PAULO, 2002) que reconheceu a Libras municipalmente, precedendo o reconhecimento em âmbito nacional dado pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626/05 que o regulamentou. O texto da lei "autoriza o Executivo a reconhecer oficialmente, no Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências". Em seu artigo 1º e parágrafo único dispõe:

Art. 1º – Fica reconhecida, oficialmente, no Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Parágrafo único – Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais, um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, traduzindo-se como forma de expressão do surdo e a sua língua cultural.

Já em seu artigo 5º determina a inclusão da Libras na rede municipal de ensino e nas instituições que atendem o aluno surdo, apontando para uma vocação bilíngue na educação desses alunos já àquela época. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 78), em referência a esta vocação, afirmam:

O conhecimento construído no percurso do atendimento a alunos surdos no município de São Paulo revela-se favorecedor de uma reflexão sobre a trajetória da educação de surdos, ampliando a proposta de atendimento tanto às escolas de surdos, quanto às escolas organizadas na perspectiva da educação inclusiva bilíngue.

O ano de 2004 também foi particularmente importante para o município que, na ocasião, substituiu o Decreto nº 33.891/93 pelo Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO, 2004a), instituindo as diretrizes para a “Política de Atendimento à Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades

³¹ Este decreto criou as Sapnes que anos mais tarde, por meio do Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 5.718/04, passariam a ser chamadas de SAAIs.

Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino”, dispondo, entre outros, sobre a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI³² e definindo o público-alvo da educação especial. Este decreto, por sua vez, foi alterado pelo Decreto nº 45.652/04 (SÃO PAULO, 2004b), regulamentado pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004, que também foi modificada pela Portaria nº 5.883, de 27 de dezembro 2004 (SÃO PAULO, 2004d).

De acordo com Prieto et al. (2013, p. 252), também "Nas normativas daquele ano foram criados e regulamentados os centros de formação e apoio à inclusão em cada uma das treze regiões educacionais da capital paulista [...]”, os chamados Cefais.

Quanto ao ano de 2005, o então secretário municipal de educação³³ – José Aristodemo Pinotti, em publicação intitulada "Relatório dos Primeiros Seis Meses de Gestão" apresentou, segundo Fornazari (2009, p. 125) "os problemas que a Secretaria Municipal elegeu como relevantes da Educação da cidade de São Paulo e também os problemas Conjunturais da Secretaria Municipal de Educação".

Referindo-se aos desafios da educação da pessoa com deficiência no município, Pinotti (2005, p. 15) declarou sobre formação:

A formação de professores e os problemas de qualificação dos mesmos não têm tido impacto sobre a formação das crianças. Esse ponto é de uma gravidade enorme, porque se usa uma grande quantidade de recursos e se afasta um grande número de professores da sala de aula para a manutenção desta formação/qualificação mesmo verificando-se que o impacto não ocorre.

Lacerda, Albres e Drago (2013), em artigo que analisa a política para a educação de alunos surdos no município de São Paulo, no entanto, fazem referência a uma entrevista dada pela Gestora da DOT-EE esclarecendo que naquele mesmo ano de 2005 a SME, entre outras ações, investiu na formação de professores e gestores, providenciou cursos de Libras para professores e funcionários e contratou intérpretes de Libras-língua portuguesa, indicando que o município procurava soluções para os problemas identificados no referido relatório.

Em 2007, com a proposta de garantir acessibilidade ao currículo para os alunos da educação especial, a Secretaria Municipal de Educação publicou alguns

³² Era conhecida no município de São Paulo como Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne) e sua origem está associada ao ano de 1993. Atualmente, no município, é chamada de Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (SAAI), de acordo com as Portarias nº 5.718/2004 - SME e nº 2.496/2012 - SME e Decreto nº 51.778/2010.

³³ Entre 2005 e 2006, durante a gestão José Serra.

documentos orientadores para os professores e cadernos de apoio e aprendizagem para alunos. Naquele ano, dentre as publicações com referência à educação de surdos, foi lançado o "TOF – Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos" (SÃO PAULO, 2007b) e o "Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais" (SÃO PAULO, 2007c).

O documento "Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental" (SÃO PAULO, 2007a), que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da SME-SP foi apresentado naquele ano visando, de acordo com o próprio documento, contribuir para "a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental".

Em 2008, foram lançados os livros "Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: Libras" (SÃO PAULO, 2008a) e "Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda" (SÃO PAULO, 2008b).

Em 2009, a SME, por meio da Portaria nº 2.755 (SÃO PAULO, 2009), instituiu uma equipe intersetorial, com diferentes representantes da administração pública – designada *Comissão Especial de Trabalho*, para realizar avaliação das ações implantadas ao longo dos anos no município e, a partir desta análise, elaborar estratégias para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos da rede municipal de ensino.

De acordo com Oliveira e Drago (2012), essa comissão, após amplo estudo da rede escolar e mapeamento de suas necessidades, elaborou as proposições do Programa Incluir, que em 2010 foi instituído por meio do Decreto nº 51.778, de 10 de setembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010). O programa que se destina à "consolidação de um sistema educacional inclusivo" está assim delimitado pelo decreto, em seu artigo 2º:

Art. 2º. O Programa Incluir será integrado por diversos projetos com objetivos específicos, desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno [...].

No ano de instituição do Programa Incluir, o Censo do IBGE (BRASIL, 2010f) identificou no município de São Paulo 516.663 pessoas com deficiência auditiva³⁴. Destas, 396.003 pessoas referiram alguma dificuldade permanente para ouvir (3,52%); 90.458 referiram grande dificuldade (0,80%) e 30.202 pessoas afirmaram ser incapazes de ouvir (0,27%), o que representa um percentual de 4,59% da população geral da cidade – número apenas um pouco abaixo da média nacional para a população deficiente auditiva que é de 5,1%.

Quanto à escolaridade no município, o censo revelou que das 481.145 pessoas que referiram nunca ter frequentado a escola, 54.170 pessoas (11,26%) se declararam como deficientes auditivos. No universo de pessoas que referiram possuir 1º grau completo ou incompleto (4.669.576 pessoas), 6% (280.564) declararam-se deficientes auditivos.

Ainda de acordo com os dados do Censo do IBGE (BRASIL, 2010f) para o município, na população de 5 a 9 anos (482.213 crianças), 5.861 (1,21%) referiram perda auditiva. Na população de 10 a 14 anos (789.598 crianças), 10.410 (1,32%) referiram perda. Levando em consideração que no primeiro grupo foram englobadas as crianças de 05 anos (que não fazem parte do ensino fundamental I), temos o total de 1.271.811 alunos, entre 5 e 14 anos, identificados pelo censo. Destes, 16.271 referiram algum grau de perda auditiva.

Muitos desses alunos estavam, em 2010, matriculados nas escolas especiais para surdos que sofriam pressão em decorrência da política de inclusão (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Assim, em 2011, em resposta aos clamores pelo não fechamento das escolas para surdos na cidade, foi publicado o Decreto nº 52.785/11 (SÃO PAULO, 2011a) criando as escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBs, na rede municipal de ensino. Em dezembro do mesmo ano foi publicada a Portaria nº 5.707/11 (SÃO PAULO, 2011b) que o regulamentou.

Este decreto também definiu a escolha de algumas escolas regulares como Escolas Polo para o atendimento inclusivo e bilíngue de alunos surdos, dando ênfase à Libras como língua de acesso ao conhecimento escolar e permeando os espaços da escola, indicando a necessidade de formação de coordenadores,

³⁴ Foi mantido o termo utilizado pelo IBGE.

professores bilíngues, professores do ensino regular, demais professores, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Em 2012 diversos materiais e documentos de suporte à educação de surdos foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação, à exemplo dos "Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras – 1º ao 5º ano" (SÃO PAULO, 2012c); do Documento Orientador de Atendimento Educacional para Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, intitulado "Projeto de Educação Bilíngue para Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino – Documento Orientador de Atendimento Educacional" (SÃO PAULO, 2012b) e a publicação do Projeto REDE – Programa Inclui: Curso para Professores e Equipe Escolar (SÃO PAULO, 2012f). Sugere-se a consulta aos Apêndices desse trabalho (Apêndice A), que reúne informações relacionadas à pesquisa documental sobre educação de surdos no município de São Paulo, realizada pela pesquisadora, por meio do Núcleo de Documentação da Secretaria Municipal de Educação para essa tese. No referido apêndice constam publicações da SME sobre AEE e assuntos correlatos.

Lacerda, Albres e Drago (2013), no artigo que analisa a política para a educação de alunos surdos no município de São Paulo, declaram que o assunto é polêmico e, apesar dos esforços empreendidos, os resultados dessa política, observados até o momento, nem sempre são satisfatórios. As autoras referem que no município de São Paulo os alunos surdos estão inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos) e escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) regulamentadas pelos já mencionados Decreto nº 52.785/11 e Portaria nº 5.707/11.

A Secretaria Municipal de Educação, no entanto, refere que os alunos surdos do município de São Paulo se encontram inseridos em três universos educacionais³⁵:

a) Em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para alunos surdos – as EMEBS, criadas por força do Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, em um total de 06 escolas localizadas nos seguintes territórios: Freguesia do Ó/Brasilândia, Ipiranga, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá e Santo Amaro;

³⁵ As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS e Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira na educação infantil e ensino fundamental.

b) Em escolas regulares para alunos ouvintes com alunos surdos incluídos (Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM e Escolas de Jovens e Adultos - CIEJA);

c) Em Escolas Polo que são unidades regulares bilíngues com características inclusivas, que contam com estrutura para o aprendizado do surdo, atendendo também alunos ouvintes, em um total de 08 unidades localizadas nas regiões de Campo Limpo e São Mateus³⁶.

No que diz respeito às EMEBs, portanto, o atual contexto educacional no município está respaldado pelos já mencionados decreto e portaria. Alguns defensores da inclusão total, no entanto, tais como Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), afirmam que nesse contexto, os alunos surdos das escolas bilíngues continuariam inseridos em "escolas especiais disfarçadas", exemplo de como o tema é polêmico.

Os dados do Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015a) sobre a matrícula de alunos da educação especial da rede municipal, no universo de escolas especiais, classes especiais e classes comuns (alunos incluídos), demonstram que o município de São Paulo registrava à época a matrícula de 6.019 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental e 5.319 alunos nas séries finais. Quanto ao ensino médio, constavam 115 alunos matriculados.

Dentre os alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, ou seja, em um contexto escolar considerado ideal por autores como Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), os dados disponibilizados pela *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015* (INEP, 2015) contemplam números referentes aos alunos das escolas municipais e estaduais somados. De acordo com os dados, dentre os 29.642 alunos da educação especial matriculados em classes comuns municipais e estaduais (urbanas e rurais), desde a educação infantil até o ensino de jovens e adultos (EJA), 688 são surdos e 978 são deficientes auditivos³⁷.

³⁶ Unidades Polo: CEU Capão Redondo - Prof. Dr. Celso Seixas Ribeiro Bastos – DRE CL; CEU CEI Capão Redondo; CEU EMEI Profa. Loreane Lallo; CEU EMEF José Saramago; CEU São Rafael – DRE SM; CEU CEI São Rafael; CEU EMEI Prof. Roque Spencer Maciel de Barros e CEU EMEF Profa. Cândida Dora Pino Pretine. Informação disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Endereco-das-EMEBS>

³⁷ Foram feitas inúmeras tentativas para obter de forma oficial o número exato de alunos surdos e deficientes auditivos incluídos apenas nas escolas municipais da cidade de São Paulo, sem sucesso.

Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2014, o município de São Paulo conta com 557 escolas de ensino fundamental e oito escolas de ensino médio. Dessas escolas, no entanto, apenas dezesseis (informação pessoal)³⁸ foram indicadas pela Diretoria de Orientação Técnica da Educação Especial (DOT-EE) como escolas que dispõem de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls), para surdos na rede: sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF; duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM; dois Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA; e cinco Centros Educacionais Unificados – CEU (sendo quatro EMEFs³⁹ e uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI).

Cumprir registrar que o trabalho de Bendinelli (2012) apresentou dados referentes às SAAls do município de São Paulo correspondentes ao ano de 2010. De acordo com as informações levantadas pela autora haviam, à época, dez SAAls para o atendimento de alunos surdos na cidade.

O Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015a), contudo, revela que nem todas as escolas indicadas disponibilizam, de fato, AEE para alunos surdos. Das que disponibilizam, 170 alunos recebem "acompanhamento educacional especializado do tipo Ensino da Língua Brasileira de Sinais" em suas dependências.⁴⁰

No panorama geral das SAAls disponíveis na rede de educação municipal da cidade de São Paulo, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação⁴¹, estão disponíveis 469 SAAls distribuídas entre treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), destinadas ao AEE em caráter complementar ou suplementar aos educandos que apresentem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação. O Portal da SME/SP informa, ainda, que:

As SAAls do município atendem os educandos da própria escola ou de outras Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de seu entorno, onde não exista tal atendimento. Desde 2013, São Paulo conta com recursos do Programa de Salas de Recurso Multifuncional, do Ministério de Educação – MEC, para a ampliação das SAAls, bem como o

³⁸ SME/DOT-EE, 2015. Relação das Escolas municipais de ensino fundamental e médio com alunos surdos em atendimento educacional especializado (escolas com SAAI para DA). Mensagem recebida por guadalupemarcondes@bol.com.br em 14 abr. 2015.

³⁹ Entre essas quatro EMEFs há Escolas Polo (com educação bilíngue) ou escolas ligadas à elas (sem SAAls para surdos).

⁴⁰ Essas informações constam do banco de dados do INEP *DataEscolaBrasil* e são referentes aos números do Censo Escolar 2014, publicados no D.O.U, no dia 09/01/2015 e também disponíveis em: www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataescolabrasil.

⁴¹ De acordo com os dados disponíveis no Portal da SME, em fev/2016.

envio de mobiliário e materiais para as já existentes. Além das SAAls, a Secretaria Municipal de Educação conta com instituições especializadas de educação especial conveniadas, que podem oferecer o apoio pedagógico especializado aos educandos matriculados nas Unidades Educacionais da rede municipal, no contraturno escolar.

O município conta também com treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) que são compostos por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). De acordo com a SME esses professores realizam o acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, formação dos profissionais das unidades educacionais, atendimentos a familiares, entre outros.

Os Cefais do município estão vinculados às DREs que são poucas, de acordo com Prieto et al. (2013, p. 66), visto que a cidade está organizada administrativamente em 31 subprefeituras. A distribuição geográfica das treze DREs em relação às subprefeituras do município de São Paulo pode ser melhor visualizada por meio do Mapa 1, a seguir:

Mapa 1 – Distribuição geográfica das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) nas 31 subprefeituras do município de São Paulo

Finalizando este subitem cumpre fazer referência a Lei nº 16.271 (SÃO PAULO, 2015a) que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo para os próximos dez anos a contar da data da publicação da lei e estabeleceu que 1/3 do orçamento da cidade seja aplicado em educação. Seu projeto de lei foi elaborado em 2012 – Projeto de Lei nº 415 (SÃO PAULO, 2012a) e em 2013 foi criado o Fórum Municipal de Educação (FME), formado por quase cem entidades. A

partir da criação do FME foi estabelecido o Grupo de Trabalho do PME, com o objetivo de acompanhar a construção e elaboração do plano.

Promulgada pelo prefeito Fernando Haddad, a lei é composta por um anexo único contendo as metas do PME. São treze metas, sendo de maior interesse para o subitem desta tese a Meta 8 que pretende:

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final de vigência deste Plano.

Entre as estratégias para alcançar essa meta, destacam-se os seguintes itens que ensejam as expectativas futuras do município com impacto para a educação de surdos:

[...] 8.6 Garantir, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e com a União, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos educandos surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, respeitando a opção da família e do educando, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos.

8.8. Garantir a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

8.16. Garantir atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais ou nos serviços especializados conveniados a todos os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o educando, investindo na ampliação da oferta com a implantação das salas de recurso multifuncional.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

2.2.1 Textos legais, documentos orientadores e materiais de apoio

Observa-se, no movimento histórico da educação especial – inicialmente organizando seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, que a questão conceitual relacionada ao AEE foi sofrendo mudanças ao longo do tempo.

Em 2007, após o país ter sido signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York (ONU, 2007), o então presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 6.253/07, que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Entre outras medidas, o texto instituiu e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como "um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". Além disso, a legislação introduziu o dispositivo do duplo repasse de verba no âmbito do Fundeb.

No mesmo ano, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), publicaram o documento "Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas", pelo Seesp/SEED/MEC. De acordo com Fávero (2007, p. 19), que assina um capítulo específico da obra, atualmente "[...] o atendimento educacional especializado, ou Educação Especial, deve ser compreendido como apoio e complemento, que não impede o acesso às turmas comuns". Tem-se expressa, conforme a referida autora, uma clara relação entre AEE e educação especial, vistos como sinônimos.

No entanto, na mesma publicação (2007, p. 28), Fávero, Pantoja e Mantoan afirmam que "Esses termos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial não são sinônimos [...]" para a Constituição Federal de 1988.

Em seus artigos 205, 206 e seguintes, a Carta Magna trata do direito de todos à educação e ao acesso à escola e em seu artigo 208, inciso III, se refere ao AEE da seguinte forma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já a LDBEN (Lei nº 9.394/96), em seu art. 59, § 2º, afirma que o AEE:

[...] 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 do ensino regular.

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 27) afirmam que "o entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial". Segundo as autoras, essa substituição jamais poderia ser admitida, uma vez que estaria em dissonância com a própria

LDBEN em seus artigos 4º e 6º, além da própria Constituição Federal em seu artigo 208, inciso I.

Para as autoras, a função primordial da educação especial – modalidade de ensino que por sua característica transversal perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis do ensino básico e superior, é garantir que todos os alunos com deficiência tenham acesso à escola e possam permanecer nela frequentando turmas comuns do ensino regular. A transversalidade da educação especial pode ser melhor visualizada por meio da Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Transversalidade da educação especial

Na perspectiva do Ministério da Educação – MEC que produziu o material de referência para o AEE lançado em 2007, com a colaboração das referidas autoras, o AEE é, portanto, um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, "[...] uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência" (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29).

Ainda de acordo com Mantoan (2004, p. 127):

[...] é correto o entendimento tradicional de que Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui o próprio nível, sendo o atendimento educacional especializado, um instrumento, complemento, que essa modalidade oferece e que deve estar sempre disponível na Educação Básica e Superior.

Em 2008, foi publicado o Decreto nº 6.571 que acrescentou um dispositivo ao Decreto nº 6.253/07: o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público.

O mencionado Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c) dispunha:

O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Em seu artigo 3º, o decreto definia o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o Atendimento Educacional Especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

- I – Implantação de sala de recursos;
- II – Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades;
- V - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI – Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Com a publicação, no mesmo ano, do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008b, p. 9–10), o AEE é considerado como uma nova interpretação da educação especial, pressupondo um novo olhar frente às dificuldades educativas. Para o documento a educação especial é entendida como aquela que “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular”. A PNEE-EI afirma, ainda, que este atendimento não é obrigatório e deve estar voltado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com o documento:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A esse respeito cumpre registrar que o conceito de "Deficiência" também se modificou ao longo da história acompanhando as mudanças na sociedade e as

conquistas alcançadas pelas próprias pessoas com deficiência (MOURA, M., 2009). No Brasil, a cultura vigente e a definição legal consideram pessoas com deficiência⁴² aquelas que apresentam déficit mental, motor, sensorial e/ou múltiplo, como se verá a seguir.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, implementando o disposto no Decreto nº 6.571/08 (substituído, em 2011, pelo Decreto nº 7.611), faz a seguinte referência ao público-alvo da educação especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Quanto à função do AEE e seus objetivos a PNEE-EI (BRASIL, 2008b, p. 10) refere:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Segundo o disposto, portanto, o AEE deve ser encarado como complemento e/ou suplemento à formação do aluno que receberá, de forma distinta ao que é oferecido na sala de aula comum, um atendimento especializado com o objetivo de atender suas especificidades educacionais.

Levando em consideração o aspecto do “atendimento distinto” oferecido ao aluno com deficiência, Fávero (2007) propõe questionar se o AEE seria um atendimento diferenciado. E se faz diferenciação pela deficiência, neste caso seria

⁴² A Organização Mundial da Saúde - OMS estima que cerca de 10% da população mundial apresente algum tipo de deficiência.

discriminante? Seria um tratamento diferenciado que levaria à inclusão ou à exclusão de direitos?

A autora oferece o argumento de que para os alunos com deficiência, que têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas, este atendimento “diferenciado” deveria ser considerado razoável e, portanto, se justificaria.

O Fluxograma 1, a seguir, foi idealizado para o presente estudo e tem o objetivo de resumir o que propõe o material de orientação do MEC (Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas, Seesp/SEED/MEC, 2007), a esse respeito:

Fluxograma 1 – Interpretação do processo proposto pelo MEC para o AEE, baseado no material orientador intitulado “Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas”, 2007

Focalizando os objetivos do AEE, agora situados no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, temos o que trata o artigo 3º:

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

Cumprе mencionar que a promulgação do Decreto nº 7.611, revogando o Decreto nº 6.571/2008, causou intensa mobilização dos defensores⁴³ da educação inclusiva que consideraram a revogação uma medida de enfraquecimento das conquistas para a inclusão. A polêmica principal diz respeito ao duplo repasse do Fundeb: o antigo decreto previa dupla matrícula para as crianças público-alvo da educação especial destinando financiamento do Fundeb para a **escola comum** receber o aluno no horário de aula regular e no período oposto, para viabilizar o AEE da mesma criança. O AEE podia ser oferecido pela própria escola, por uma Escola Polo ou por uma instituição. O novo decreto, no entanto, permitiu que **escolas especiais** também recebessem o duplo recurso do Fundeb. Concretizava-se, assim, a polêmica e a mobilização dos grupos pró-inclusão, como referido.

A Revista Educação, em matéria intitulada "O Impasse da Inclusão", publicada na edição nº 177 de janeiro de 2012, referiu-se à polêmica gerada por diversos textos da política inclusiva, a saber: Decreto nº 6.253/07, Decreto nº 6.571/08, PNE (primeira versão de 2010), Decreto nº 7.611/11 e PNE (Relatório substitutivo de 2011), como "O Imbróglio da Legislação". Diz o texto sobre o Decreto nº 7.611/11:

[...] Se o artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, o parágrafo 1º do artigo 14 diz que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas.

O didático infográfico publicado na revista, destacando os pontos polêmicos dos textos legais mencionados, está disponível para consulta nos Anexos desse trabalho (Anexo A).

⁴³ De acordo com Meire Cavalcante, consultora da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DPEE/SECADI), em carta pública veiculada na internet, em 2011, o decreto permitiu que o AEE pudesse ser oferecido por instituições para que elas não fossem extintas, como uma forma de diminuir as tensões e viabilizar o processo inclusivo. Carta disponível em: <http://ptinlui.blogspot.com.br/2011/12/decreto-6571.html>

Faz-se necessário salientar, ainda, alguns aspectos previstos pela legislação nacional e que também caracterizam o Atendimento Educacional Especializado, tais como sua realização no contraturno da sala comum e o papel dos profissionais que terão contato com o aluno. Vejamos o que se encontra disposto na Resolução CNE/CEB nº 04/2009:

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A organização do AEE, também está descrita pela referida resolução em seu Art. 10 e prevê:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Segundo os documentos levantados, é importante que o AEE esteja articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum. Dessa forma, este atendimento deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado.

A relevância da articulação do trabalho do professor do AEE com o do professor da sala comum e de outros profissionais da educação, tais como o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, também está salientada na legislação para que se faça cumprir o que está previsto no escopo dos textos legais, ou seja, o pleno desenvolvimento da aprendizagem destes indivíduos.

Focalizando o aspecto relativo às salas de recursos multifuncionais, espaço em que o AEE ocorre, de acordo com o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, faz-se referência, em âmbito nacional, ao *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* que destina apoio técnico e financeiro para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos público-alvo da educação especial. Instituído pelo MEC/Secadi, por meio da Portaria Ministerial nº 13 (BRASIL, 2007c), ele integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.⁴⁴

Segundo o "Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (BRASIL, 2010c, p. 3–9), as salas de recursos foram criadas no sentido de atender a

[...] necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

O Programa tem como objetivos:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

No âmbito do município de São Paulo, levando em consideração a importância da articulação do Atendimento Educacional Especializado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional, foi publicada a Portaria nº 2.496 (SÃO PAULO, 2012d), que regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls:

"[...] Art. 3º – As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls, integrantes do Projeto Apoiar, instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escola Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar.

⁴⁴ Entre 2007 e 2012 o programa contemplou 37.601 salas, de acordo com a Coordenação Geral de Política de Acessibilidade na Escola (CGPAEI), MEC.

§ 1º - O atendimento nas SAAls de que trata o caput deste artigo poderá estender-se a alunos matriculados em outras Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo onde inexistir tal atendimento."

Quanto a outros textos legais considerados relevantes para o AEE no município pode-se fazer referência, ainda, ao Decreto nº 45.415/04, que estabeleceu Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino (alterado pelo Decreto nº 45.652/04); ao Decreto nº 51.778/10, que Institui a Política de Atendimento de Educação Especial e à Portaria nº 7.464 (SÃO PAULO, 2015b), que institui o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBs e CEUs da rede municipal de ensino.

A Portaria nº 1.185 (SÃO PAULO, 2016), da Secretaria Municipal de Ensino, dispõe sobre o "Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal participantes do Programa "São Paulo Integral" e dá outras providências". A portaria, ao considerar o disposto em outros textos legais que embasam sua publicação, faz referência aos documentos citados no parágrafo anterior e, ainda, à Nota Técnica Conjunta nº 2 (BRASIL, 2015b), que dispõe sobre "Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil"; e à Orientação Normativa nº 01 (BRASIL, 2013) – "Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares".

Dentre os documentos orientadores e os materiais de apoio publicados pela Diretoria de Orientação Técnica e a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo que também contribuem para o AEE voltado ao aluno surdo, pode-se citar, como já mencionado nesta tese, o TOF – Projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos; o Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais; Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras e Língua Portuguesa; Cadernos de apoio e aprendizagem Libras – 1º ao 5º ano e o Projeto REDE – Programa Inclui: curso para professores e equipe escolar.

Em âmbito nacional, como parte do projeto de formação continuada a distância de professores das salas multifuncionais dos municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, foi publicado pela Secretaria de Educação

Especial do MEC, em 2007, o livro produzido por Damázio (2007) – Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.

Com o objetivo de promover as condições para que a inclusão ocorra, o material produzido propõe o caminho para a prática no AEE para alunos surdos, segundo a visão governamental. Damázio (2007, p. 14) refere que “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no AEE”.

A este material produzido em 2007, especificamente para o aluno surdo, se somou outro publicado pelo mesmo órgão e intitulado "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas Surdas" (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Esse documento (p. 9) afirma que o AEE para alunos surdos, na perspectiva inclusiva, "estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem". E, ainda, que o AEE deve ser visto como uma "construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento".

Neste intuito o material orienta quanto à metodologia a ser utilizada e como as práticas em sala de aula comum e do AEE devem ocorrer de modo que "estimulem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue" (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 9).

Quanto ao lema "aprender a aprender" mencionado pelos autores, no entanto, Lopes (2015, p. 55) que em seu estudo sobre a atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual de São Paulo realizou a análise desse contexto escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, alerta:

Duarte (2006) afirma que o papel apriorístico da escola vem sendo diluído, juntamente com a desvalorização da transmissão do saber objetivo, aspectos que se concentram no lema "aprender a aprender" – comumente utilizado nas propostas educacionais influenciadas pela tendência construtivista de ensino. Fundamentada na teoria piagetiana, o foco de reflexão dessa concepção é a aprendizagem, e não mais o ensino. Na mesma direção, o objetivo da aprendizagem deixa de ser o conhecimento histórico e transforma-se em algo indefinido e inconstante.

Para a autora a educação escolar está descaracterizada por ideais capitalistas que contaminam, igualmente, a proposta da educação inclusiva. Assim,

de acordo com Lopes (2015, p. 66–67) "o direito ao ensino comum, na escola regular, é garantido aos alunos com deficiência, porém, ao mesmo tempo, espera-se do próprio aluno o esforço por integrar-se e adaptar-se à escola".

Em uma tentativa de viabilizar a educação escolar dos alunos surdos, Damázio (2007), afirma que a organização necessária para que a abordagem bilíngue seja garantida se baseia na proposta de três momentos didático-pedagógicos, assim denominados: **Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado de Libras; e Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.**

Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 10), o AEE em seus três momentos "visa oferecer a esses alunos a oportunidade de demonstrarem se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem". De acordo com os autores o **AEE em Libras** (p.12), por exemplo, "fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula". No contraturno, então:

"[...] o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as idéias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez.

Quanto ao **AEE de Libras**, ou seja, aquele que visa o ensino dessa língua para o aluno surdo, Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 17) afirmam que:

Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

Quanto ao **AEE de Língua Portuguesa**, que consiste no ensino dessa língua para os alunos surdos, os autores (p. 18) afirmam que:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngüe – Libras e português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento.

De acordo com o preconizado por Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 19 e 20):

Este momento didático-pedagógico deve acontecer em sala de recursos multifuncionais, em horário oposto ao da sala de aula comum envolvendo a articulação dos professores do AEE e da sala de aula comum. Considerando as etapas de ensino, o ensino da língua portuguesa deverá ser desenvolvido por professores com formação em Letras, que conheçam os pressupostos lingüísticos e teóricos que norteiam esse trabalho. O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência lingüística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

Quanto à prática no AEE, Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 22), afirmam que "o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas". De acordo com as autoras, "o foco do trabalho deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas".

Para isso, sugerem materiais (DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, acervo textual em língua portuguesa, entre outros) e diversas atividades a serem realizadas nos três momentos do AEE, tais como: dramatizações, aula-passeio, sessão de filmes, leitura visual de imagens, interpretação/compreensão por meio do desenho e da escrita, brincadeiras, jogos interativos etc. Tais atividades, de acordo com as autoras, permitirão aos alunos surdos o desenvolvimento de competências lingüísticas e educacionais.

De acordo com o documento "Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2015c, p. 15)

[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

Assim, a fim de "fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (BRASIL, 2015c, p. 15), uma série de programas e ações foram desenvolvidos abarcando também os professores do AEE, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento; o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – Renafor (modalidade presencial); o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa Escola Acessível; o Programa BPC na Escola; o Projeto Livro Acessível, que de 2004 a 2012 distribuiu 13 títulos em formato digital acessível (Libras-língua

portuguesa) contemplando os seguintes componentes curriculares: português, matemática, ciências, história e geografia, além da distribuição do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Libras-língua portuguesa e Inglês; o Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-língua portuguesa"; e a criação dos Centros de Formação e Recursos, como o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que tem por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais acessíveis.

Alguns dos contributos governamentais para o AEE foram expostos nessa subseção 2.2.1. Nas seguintes serão exploradas as publicações científicas sobre o AEE procurando-se dar ênfase, sempre que possível, ao atendimento para o aluno surdo. Na subseção 2.2.2 (AEE e pessoa surda) serão apresentados trabalhos em âmbito nacional e na subseção 2.2.3 serão apresentados os resultados do levantamento em banco de dados da produção científica sobre AEE e pessoa surda no município de São Paulo.

2.2.2 AEE e pessoa surda

Iniciando essa subseção cumpre referir que, apesar da ênfase que se procurou dar à identificação de publicações que versassem exclusivamente sobre AEE e pessoa surda, verificou-se que o tema ainda é pouco encontrado na literatura, constatando-se que ainda há um grande campo para pesquisa a ser explorado.

Casagrande e Cruz (2014), por exemplo, ao analisarem a produção científica nacional relacionada ao AEE afirmam que o aumento dessas produções se deu, em especial, a partir do ano de 2006, com a compreensão de que o tema merecia importância. Os sete trabalhos citados pelos autores compreendem o ano de 2006 a 2010, com prevalência no último ano citado (n=3). No que se refere ao tema, a maior parte versava sobre a Deficiência Intelectual. O AEE especificamente para o aluno surdo não figurava entre os trabalhos mencionados no período pelos referidos autores.

Diante desse cenário e de modo a compor a revisão necessária para dar suporte ao presente estudo e para contextualizar o leitor a cerca do assunto, optou-se por explorar também alguns trabalhos que não abordassem a temática do aluno surdo, sempre que os mesmos pudessem contribuir para o que se analisa nessa tese.

Assim, diante de um escopo maior de publicações, foram identificadas produções em diferentes regiões do Brasil, com predomínio de artigos, dissertações e teses, nessa ordem. Quanto aos estados envolvidos, quer seja na produção e/ou publicação dos trabalhos, bem como no vínculo institucional dos autores, observa-se maior concentração no Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. Porém, os estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Alagoas e Rondônia também figuram entre os artigos e estudos acadêmicos aqui mencionados.

Alguns destes trabalhos, como referido anteriormente, apesar de não focalizarem o aluno surdo de forma específica, surgem à luz das concepções e/ou práticas relacionadas ao AEE e/ou à Sala de Recursos (SR) – caso dos dois artigos, a seguir – que serão citados, pois têm relação com aspectos referentes aos objetivos e metodologia da presente tese.

Zilly et al. (2015, p. 131), analisaram a percepção de professores que atuam nas salas de recursos das escolas de um município paranaense, sobre a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). O trabalho foi realizado com professores das séries iniciais do ensino fundamental utilizando a análise quali-quantitativa e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Enquanto resultados relacionados ao AEE ofertado nas salas de recursos, os autores verificaram "[...] serviços bem estruturados, demonstrando uma grande preocupação em nível de políticas públicas sobre a perspectiva de inclusão na assistência prestada dentro das SR [...] evidenciados por meio do acompanhamento realizado pela escola, da comunicação existente entre os profissionais de SR e ensino comum e dos materiais pedagógicos utilizados [...]".

Apesar do cenário geral positivo encontrado naquele município, os autores referem a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem com que os profissionais se deparam, afirmando que "ainda são necessárias algumas modificações estratégicas para melhor atender esses alunos" como, por exemplo, o "[...] incentivo e suporte para aprimoramento, por meio de cursos direcionados, e a inserção de um profissional da área da saúde, prioritariamente médico ou enfermeiro, em ação

multidisciplinar com os demais, para avaliações periódicas [...]" (ZILLY et al, 2015, p. 145).

Machado (2013), relatou em sua tese a experiência do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Apesar de não estudar o AEE para o aluno surdo, em particular, o objetivo do trabalho foi conhecer as mudanças provocadas pelo AEE nas concepções e práticas dos professores e gestores das escolas do referido município – o que guarda certa semelhança com a presente tese.

Utilizando a técnica de Grupo Focal, a autora compôs sua amostra a partir dos gestores e professores de 19 escolas de ensino fundamental, sendo 15 Escolas Polo e quatro de abrangência. Dentre essas escolas, duas foram selecionadas para observação e maior aprofundamento.

Sobre os resultados de sua pesquisa, Machado (2013, p. 17), refere que apesar da importância do AEE para garantir o direito à educação, o mesmo "não foi suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da Rede de Ensino analisadas". De acordo com a autora a questão da falta de formação do professor de sala de aula e a falta de orientação dos professores do AEE constituem um grande desafio para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial. Outras questões mencionadas por ela dizem respeito à prática e às concepções ligadas ao AEE. A autora refere que muitos participantes de sua pesquisa não evidenciaram uma compreensão adequada de AEE, mantendo resquícios ultrapassados dos serviços de educação especial.

Fumes et al. (2014), em pesquisa realizada no estado de Alagoas, focalizaram a questão da formação continuada para os professores do AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais estaduais e municipais da cidade de Maceió. Os autores, assim como Machado (2013), utilizaram a técnica de Grupo Focal para abordar, com 36 professores, três temáticas: Legislação e AEE; Formação de professores do AEE e Avaliação (diagnóstica e pedagógica).

Realizando a análise entre a formação recebida e a formação desejada pelos professores do AEE participantes da pesquisa, Fumes et al. (2014) concluem que a formação continuada precisa ser reformulada. De acordo com os autores ela não pode se dar de maneira pontual e isolada, mas precisa ser construída como uma formação interligada à realidade, à prática diária dos professores.

Aproximando-se do contexto do AEE para alunos surdos, Menezes e Mello (2014), a partir da agenda política governamental pertinente à escola em processo inclusivo, analisaram as orientações para estruturação do AEE nas escolas regulares do país, problematizando seus princípios e seus possíveis efeitos nas práticas escolares. O mote principal foi a evidência de ações que visam a normalização dos alunos deficientes a partir desta "nova" proposta de atendimento educacional.

Dois textos legais apresentados pelo governo federal – o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, são analisados pelas autoras, bem como o exemplar "Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez" e mais quatro exemplares do material norteador para a formação de professores para o AEE nos municípios-polo do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006).

O artigo, a partir da análise referente ao conceito de "respeito à diferença" utilizado nestes documentos, se propõe a discutir a "noção, questionável", segundo as autoras, de que a escola inclusiva deve assumir o reconhecimento desta diferença, mostrando como esta escola "com a reorganização dos serviços da educação especial no seu interior, trabalha de forma cada vez mais consistente pela classificação dos alunos, agrupados por categorias de deficiências" (MENEZES; MELLO, 2014, p. 729).

Procurando desvendar a lógica discursiva governamental para o AEE presente nas referidas publicações, as autoras afirmam que tais documentos procuram "convencer a população de que se educa melhor e de forma mais humana quando se educa na diversidade". A partir da afirmação de que os espaços de educação especial são segregacionistas procuram explicar por quê estas instituições específicas não servem mais aos propósitos de uma sociedade que visa o "desenvolvimento escolar "pleno" de seus estudantes deficientes" (MENEZES; MELLO, 2014, p. 730–731)

As autoras, no entanto, referem que a proposta atual para o AEE trata apenas de ser reescrita para, enfim, se tornar a mesma coisa de antes. Para elas "os mesmos discursos legais que convidaram a educação especial a reconfigurar-se

para não mais ser caracterizada como uma área de saber à parte da educação regular acabam novamente orientando a educação especial a demarcar suas especificidades" (MENEZES; MELLO, 2014, p. 733).

Para Menezes e Mello (2014, p. 733), esta afirmação é possível a partir da análise dos documentos inicialmente citados, nos quais fica evidente que:

[...] a organização dos serviços do AEE passa pela institucionalização do serviço, a previsão de um espaço específico para o atendimento dos alunos, a elaboração de planos de ação para cada aluno em específico e a previsão de recursos que garantam o máximo possível de acesso dos alunos aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, entre outras ações. Com esses encaminhamentos, podemos ver a possibilidade de a educação especial agir na demarcação de seus espaços, de seus saberes, de seus alunos e, inclusive, de metodologias específicas para o seu trabalho.

A problemática apontada no artigo é a de que "com outras roupagens, a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela implementação, desenvolvimento e acompanhamento" de suas ações (MENEZES; MELLO, 2014, p. 733).

As autoras afirmam também que "o fato de alunos com deficiência e sem deficiência compartilharem espaços em comum dentro da escola regular não garante respeito à diferença, ressignificação de preconceitos e desnaturalização de caridades e assistencialismos". Nesse sentido, fazem um questionamento que muito interessa ao presente estudo: "Há diferenças entre as práticas que antes eram desenvolvidas?" (MENEZES; MELLO, 2014, p. 733).

No artigo, as autoras refletem, ainda, sobre o acesso à Libras na escola – língua que deveria ser vista como um dos meios de expressão da cultura surda, mas que é, na análise das mesmas, utilizada como mais um mecanismo de controle e normalização dos alunos surdos e deficientes auditivos, uma vez que "funciona como articuladora do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa" (MENEZES; MELLO, 2014, p. 734).

Menezes e Mello (2014, pág. 735), finalizam a análise sobre AEE afirmando que:

[...] o foco é dirigido para a produção de sujeitos úteis aos princípios e objetivos neoliberais, mascarados por discursos de moralidade, de direitos humanos e de valorização da diversidade, para produzir o convencimento de todos a mobilizarem-se, juntos, para que a inclusão aconteça.

Já de acordo com Damázio (2005, pág. 15), que tratou em sua tese, especificamente, sobre o aluno surdo na escola comum, em uma perspectiva educacional inclusiva, o AEE "consiste no que é diferente do que se ensina nas

salas de aula para todos os alunos ouvintes", sendo considerado pela autora como fundamental para a educação escolar de alunos com surdez.

Esse estudo, que é o trabalho mais antigo encontrado no levantamento realizado para a revisão de literatura da presente tese, realizou uma investigação em uma escola, com quatro alunos surdos do ensino fundamental, apresentando os processos educativos que a instituição desenvolvia em três momentos educacionais: o AEE em Libras, a classe comum e o ensino da língua portuguesa. De acordo com a pesquisa, foi possível observar na escola investigada, práticas pedagógicas que auxiliaram os alunos surdos a aprenderem em sala de aula comum.

Outro estudo que também visou discutir as políticas inclusivas de educação para surdos, foi realizado por Sperb (2012), no qual a autora se refere ao AEE analisando, em particular, o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

O principal objetivo do trabalho realizado em um município do estado do Rio Grande do Sul, foi o de analisar como o AEE ocorre sob a ótica de professores e alunos, verificando também como este atendimento, conforme proposto pelo MEC, se relaciona com dois documentos produzidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1999 e 2011, respectivamente, em nome dos movimentos dos surdos brasileiros: "A Educação que nós surdos queremos" e "Educação bilíngue para surdos".

A autora, que é surda, correlacionou aspectos referentes ao conceito de cultura surda, diferença e diversidade com a proposta do AEE para a educação de surdos e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2). Refere, a partir da análise dos dados obtidos com as entrevistas que realizou e dos documentos citados, que a Política Nacional de Educação tem encarado a educação bilíngue de maneira superficial, sem tratar das especificidades linguísticas do aluno surdo.

Afirma que o ensino da língua portuguesa para surdos, ao contrário do que orienta os manuais do MEC, deveria ocorrer em Libras, sendo esta a primeira língua do surdo (L1) para acesso ao conhecimento da L2.

Para Sperb (2012), no cerne da questão está a problemática de um AEE que não focaliza a Libras em sua complexidade, não valoriza o aluno surdo em sua especificidade linguística, que necessita repensar as metodologias para o ensino da L2 e que necessita de professores com formação adequada para o ensino de surdos.

Situação similar é evidenciada por Melo (2013), em seu artigo sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos no AEE de um município de Minas Gerais. A autora, também se propôs a abordar questões relativas ao ensino e aprendizagem de alunos com surdez inseridos nas escolas comuns.

Para isto, buscou, por meio de revisão bibliográfica e da análise de produções escritas desenvolvidas com os alunos surdos por uma professora do AEE, identificar as concepções e as propostas de ensino de alunos surdos nas aulas de português. Quanto às atividades de produções textuais citadas, a autora refere que dois processos educacionais diferenciados foram utilizados: com e sem mediação pela Libras.

De acordo com Melo (2013, p. 348), "as discussões acerca do papel do AEE nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita dos surdos, indicam a contribuição do uso da Libras nas aulas de L2". A prática de ensino, portanto, deve, de acordo com a autora, se pautar naquela que é considerada a primeira língua dos surdos – a Libras, para que "os processos de Alfabetização e Letramento dos alunos surdos nas aulas de L2, no AEE, se efetivem".

Melo (2013, p. 365) afirma:

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.

Com relação ao papel do AEE para alunos surdos, a autora refere que esse atendimento "deve ajudar a escola a quebrar barreiras linguísticas, pedagógicas e quaisquer outras que interfiram na educação dos alunos com surdez" e conclui suas considerações afirmando que "aceitar o desafio de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos, respeitando suas peculiaridades, é buscar o aprimoramento do AEE." (MELO, 2013, p. 367). Neste sentido, a autora nos remete a importância de uma formação adequada para o ensino de alunos surdos e a preocupação que a área da Educação deve ter com a questão linguística, ou seja, com a importância que deve ser dada à base linguística, em língua de sinais, o mais precocemente possível, como afirmam Quadros (1997), Moura, C. (2000) e Skliar (1997), entre outros.

Kassar (2014), tendo como foco a formação de professores para atuar no ensino de alunos com deficiência e considerando os programas do governo federal

para a constituição de um sistema educacional inclusivo, analisou em seu artigo as características do professor capacitado e do especializado – os dois tipos de professores previstos pela educação brasileira para atuar com estes alunos.

A autora apresentou resultados que evidenciam a existência de um grande número de professores graduados, em especial, os que atuam no AEE e na educação especial, porém, apesar da quantidade, afirma que a qualidade dos profissionais está comprometida.

O artigo revela a "precariedade da formação dos professores quando os dados são cotejados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências" (KASSAR, 2014, p. 207).

Já Rossetto (2015), discutiu a formação e as atribuições do professor do AEE para a pessoa deficiente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O artigo se propôs a realizar uma investigação documental e bibliográfica, selecionando as seguintes normativas legais relacionadas ao AEE: Nota Técnica Seesp/GAB nº 11/2010 que apresenta orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010e); a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação básica, na modalidade de educação especial (BRASIL, 2009a); e a Nota Técnica Seesp/GAB nº 09/2010, de 9 de abril de 2010, que apresenta orientações para os centros de AEE (BRASIL, 2010d).

Para complementar a análise, a autora propôs também considerar os conceitos presentes no discurso divulgado pelas publicações do governo federal. Dessa forma, na investigação documental, a autora priorizou os materiais representativos da educação especial na perspectiva inclusiva, por considerar que "tal modalidade investigativa é recurso para conhecer a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente na SRM". Com relação à pesquisa bibliográfica, a autora subsidiou a análise dos documentos "por meio da compreensão do contexto social que nos determina e do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência" (ROSSETTO, 2015, p. 105).

A partir das análises realizadas, a autora refere (p. 103) que

[...] a formação do professor encontra-se imbuída de características que denotam superficialidade teórica, com grande adesão à modalidade de

Educação a Distância (EAD), com ênfase em procedimentos técnicos e na disponibilização do uso de recursos.

A autora conclui que "tal formação não contribui para o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e compromete a socialização dos conteúdos escolares e o ato de ensinar" (ROSSETTO, 2015, p. 103).

Oliveira e Mendes (2014), apresentaram em artigo, um estudo sobre AEE para alunos surdos realizado com 20 professores de Sala de Recursos Multifuncionais de um município do interior de São Paulo. O objetivo do trabalho foi verificar se a atratividade física facial desses alunos poderia exercer influência nos prognósticos feitos por professores que atuam nas salas de recursos do AEE. A partir de um caminho analítico reflexivo, os autores investigaram o possível impacto exercido por esta atratividade e concluíram que "há relação estreita entre a atratividade física facial e o prognóstico feito por professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais com a oferta do atendimento educacional especializado" (OLIVEIRA; MENDES, 2014, p. 32).

Diante de tais resultados, Oliveira e Mendes (2014, p.32) apontam para a possibilidade de que os professores possam estar:

[...] sujeitos às determinações e processos subjetivos que tornam alguns estereótipos e preconceitos, particularmente aqueles cunhados mediante a percepção e avaliação da atratividade física, definidores de expectativas positivas ou não para alunos com deficiências.

Cruzando dados relacionados ao tempo de experiência profissional em educação especial e o prognóstico feito sobre os alunos surdos no AEE, a pesquisa verificou que "a experiência profissional não ofereceria as condições significativas e/ou vivências adequadas para neutralizar a força dos estereótipos criados a partir da atratividade física facial dos alunos" (OLIVEIRA; MENDES, 2014, p. 30).

Os autores alertam que os efeitos deletérios provocados pela atitude do professor em classificar (a partir da atratividade facial) os alunos que poderão ou não alcançar bom desempenho escolar podem trazer consequências negativas para a aprendizagem e para a vida das pessoas com deficiência que são subjugadas por sua condição de não atratividade. Para diminuir as chances de que os professores tendam a classificar os alunos deficientes desta forma, os autores referem a importância do investimento na formação docente.

O trabalho de Schiavon (2012), que também trata da sala de recursos especificamente para alunos surdos, investigou a organização do ensino para estes

alunos numa cidade do interior paulista. Ao analisar o trabalho pedagógico realizado na SR, o estudo também teve como objetivos específicos verificar como ocorria a relação entre a SR e a classe comum na organização do apoio ao aluno surdo; analisar o AEE realizado na SR em relação ao aluno surdo, na perspectiva da professora habilitada; e caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum.

De acordo com a autora, os resultados de sua pesquisa indicaram que "a formação do professor, tanto da sala de recursos quanto da sala comum, deve ser permeada por práticas pedagógicas diversificadas e estratégias específicas com vistas a contemplar as características e diferenças do aluno surdo" (SCHIAVON, 2012, p. 7).

O trabalho evidenciou, ainda, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora habilitada em surdez proporcionaram efetivo desenvolvimento escolar aos alunos surdos. As professoras da classe comum, no entanto, apesar de comprometidas com o processo inclusivo, apresentaram divergências em suas estratégias educacionais e dificuldades em atuar com os alunos surdos, evidenciando a necessidade "de uma formação mais abrangente para um atendimento de qualidade a todos os alunos conforme os pressupostos da educação inclusiva" (SCHIAVON, 2012, p. 89).

O estudo reflete sobre a importância da implantação de práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de surdos e sobre a necessidade das instituições de ensino reformularem suas concepções acerca destes alunos, respeitando e valorizando a cultura surda e a Libras, visto que as diferentes identidades surdas identificadas no estudo, evidenciam a diversidade na surdez e a complexidade que a envolve.

Baptista (2011, p. 59), também produziu um artigo sobre sala de recursos como "serviço prioritário para a política educacional brasileira no que se refere à garantia de Atendimento Educacional Especializado" aos alunos com deficiência.

O artigo buscou, em um contexto nacional, apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em educação especial, com foco na discussão sobre "as tendências, as características e os desafios que marcam a oferta de serviços educacionais, assim como a ação dos educadores especializados" (BAPTISTA, 2011, p. 59).

Segundo o autor, "entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho" (BAPTISTA, 2011, p. 60).

De acordo com Baptista, apesar do que propôs o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, seguida de dispositivos normativos como a Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB, os quais reafirmam o caráter da educação especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais, muitas questões ainda são levantadas referentes aos direcionamentos das novas metas para os serviços especializados. Baptista (2011, p. 61) enumera algumas:

Como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns?.

Como um dos objetivos do artigo, o autor se propôs a elaborar algumas respostas a estas indagações. Para tanto, analisou diversos documentos legais, procurando caracterizar os serviços especializados e utilizou diversas fontes – convergentes e divergentes, para traçar um panorama histórico da sala de recursos em âmbito nacional.

O autor refere que a produção científica sobre o tema Sala de Recursos ainda é pequena, mas acredita que com o aumento do seu número nas escolas comuns, as pesquisas tenderão a aumentar também.

Baptista, que defende a proposta inclusiva, uma vez que afirma que "os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado" (BAPTISTA, 2011, p. 70), reflete em suas considerações finais sobre o AEE: "A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país" (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Acima das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental, para o autor, a necessidade de se respeitar as características específicas dos diferentes contextos de um país como o Brasil.

Quanto à produções que versassem sobre concepções e práticas de AEE para surdos, foi localizado o trabalho acadêmico de Barreto (2010, p.5). O objetivo desta dissertação foi:

[...] oferecer contribuições para a reflexão do professor que trabalha na sala de apoio pedagógico aos alunos com surdez – inseridos na escola regular, através de caminhos colaborativos que nos conduzam ao Atendimento Educacional Especializado – AEE previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A autora refere que algumas questões motivaram a realização da pesquisa, a exemplo de: "Como professores que têm uma experiência de educação especial como substitutiva do ensino comum têm compreendido a natureza complementar do AEE para alunos com surdez?" e "Qual o papel do AEE na inclusão de alunos com surdez na escola comum?" (BARRETO, 2010, p. 94).

A autora se propôs, então, a partir do uso de um blog "como ferramenta para reflexão e construção colaborativa", estimular "diálogos sobre a natureza complementar do atendimento, as verdades cristalizadas sobre a surdez e as práticas que nos aproximam ou distanciam do AEE" (BARRETO, 2010, p. 5).

A partir da transcrição de relatos de diferentes professoras que compartilharam suas vivências na área da surdez pelo blog, a autora organizou seus dados em uma rede de relações para concluir que, apesar da legislação regulamentar o AEE como serviço complementar ao ensino comum, as professoras que participaram de sua pesquisa ainda o confundem com um atendimento substitutivo, ou seja, o aspecto conceitual em relação ao AEE não está bem estabelecido ou compreendido por estas professoras.

Segundo Barreto (2010, p. 98) isso ocorre porque "o AEE é muito recente", "porque a Educação Especial e seus professores ainda estão impregnados da visão da inclusão restrita aos alunos que conseguem acompanhar as turmas do ensino comum" e porque "a formação dos professores da Educação Especial também não teve tempo para se modificar".

Já o artigo de Santos e Silveira (2013), que envolveu professores, alunos e familiares, se propôs a descrever a prática no AEE das Salas de Recursos

Multifuncionais em duas escolas municipais de Porto Velho, no estado de Rondônia, e foi realizado em escolas onde estavam incluídos sete alunos surdos.

O objetivo do trabalho foi conhecer os locais onde os alunos estavam inseridos, refletir sobre o trabalho pedagógico oferecido nas escolas pelas professoras do AEE, a partir de intervenções utilizando fábulas infantis, conhecer como eram feitas as intervenções para esse atendimento e verificar as relações comunicativas entre os sujeitos pesquisados.

Por meio do trabalho de campo, a partir de entrevistas com professores e familiares e das observações realizadas, as autoras puderam constatar a problemática envolvida na comunicação dos alunos surdos pesquisados com seus familiares ouvintes, tendo em vista a falta de conhecimento da Libras por parte da família.

As autoras observaram também "dificuldades diversas nas abordagens e práticas pedagógicas" relacionadas ao ensino de alunos surdos e apontaram a necessidade de se "buscar novos paradigmas e alternativas para que seja possível aos alunos construir aprendizagens dentro e fora dos muros escolares" (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 3702).

É possível observar, na apresentação dos resultados, que as autoras se basearam no entendimento do AEE proposto pelo fascículo "Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez", de Damázio (2007), fazendo referência aos três momentos propostos pelo documento – AEE de Libras, em Libras e de língua portuguesa.

Com relação às metas do AEE, as autoras afirmam que para alcançá-las é necessário que a escola alicerce suas concepções e práticas a partir de uma visão bilíngue, uma vez que segundo as mesmas, a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais pelos surdos têm papel fundamental no desenvolvimento escolar. As autoras apontam ainda o aprimoramento das práticas de ensino pelos professores envolvidos com o AEE para alunos surdos como condição favorável a um atendimento efetivo, na busca de "uma escola para todos" (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 3708).

Em se tratando de AEE para alunos surdos no ensino médio, Soares (2011), em sua dissertação sob uma ótica batesoniana, se propôs a descrever e analisar este atendimento em uma escola municipal do Rio Grande do Sul, a partir de observação participante, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

O autor, que defende a perspectiva inclusiva como "a melhor opção para a educação de todos os alunos" (SOARES, 2011, p. 81) , afirma que os resultados de sua pesquisa revelaram o caráter "múltiplo e plural" do AEE (SOARES, 2011, p. 4). Tal caráter, segundo o autor, lhe foi desvelado a partir da possibilidade de que, por meio da língua portuguesa, da Libras e de outras formas de comunicação entre surdos e ouvintes, todos os envolvidos se beneficiaram de uma convivência rica em experiências no ambiente escolar.

Apesar de destacarem, na escola pesquisada, a Sala de Recursos Multifuncionais "como importante ponto de apoio para o processo de inclusão dos alunos surdos" (SOARES, 2011, p. 72), alguns sujeitos apontaram críticas relevantes que foram levadas em consideração pelo autor, tais como a dificuldade em planejar atividades para as diversas disciplinas do currículo, sem levar em conta a formação do professor de AEE que está habilitado para trabalhar com português e Libras; e a impossibilidade de aproveitamento do espaço da sala de recursos no contraturno por alunos trabalhadores.

A pesquisa realizada por Soares, observou que a escola pesquisada precisou se adaptar para além do que orientam os textos legais e orientadores sobre o AEE. Em se tratando da Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, o autor finaliza seu trabalho afirmando que "esse espaço, apesar de possuir diretrizes específicas referendadas pelo MEC, tem assumido contornos diferenciados a depender dos contextos".

Ramos, S. (2013, p. 31), em dissertação sobre sua experiência como professora de AEE para um aluno surdo do ensino superior, procurou refletir sobre este atendimento como um "Acontecimento", conforme os pressupostos do filósofo contemporâneo Gilles Deleuze.

Retratando momentos de ensino da Libras e da leitura em língua portuguesa no AEE sob sua responsabilidade, a autora defende que "educar é agenciar, produzir dispositivos de agenciamento" e afirma que seu estudo evidencia que "de fato é impossível planejar, prever e controlar o Acontecimento no AEE" (RAMOS, S., 2013, p. 11).

O que está bem estabelecido para a autora, entretanto, é a importância deste atendimento como direito e não como obrigação. Nesse sentido, tendo como base o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Ramos, S. (2013, p. 30) afirma que os alunos "não são *obrigados* a frequentar o AEE, isto por

que a deficiência ou o transtorno por si só não justificam a necessidade de atividades complementares e/ou suplementares".

Ao relatar suas experiências, a autora refere que as ações da educação especial na abordagem inclusiva devem ser efetivadas por meio do AEE, que realiza "serviços especializados na medida em que adquire e/ou produz estratégias, metodologias e recursos especializados próprios desse Atendimento, denominados Tecnologia Assistiva" (RAMOS, S., 2013, p. 34).

Referindo-se ao papel do professor de AEE, a autora afirma que perguntas, tais como: "O que e Como devo ensinar ao aluno com deficiência?" não são questões do AEE, mas da coordenação pedagógica da escola". Ramos, S. (2013, p. 36) refere que:

A partir do planejamento das aulas elaborado pelo professor do ensino comum, o professor de AEE cria, adquire e sugere a Tecnologia Assistiva que possibilitará o acesso ao conhecimento de alunos da Educação Especial, eliminando barreiras que o impedem de aprender com autonomia e independência.

Neste sentido, a autora (p. 36) é contundente ao afirmar:

Os professores do AEE devem esclarecer quais são os objetivos do seu trabalho para toda a comunidade escolar, clarificando concepções equivocadas de alguns professores, que confundem o conteúdo desse Atendimento com os conteúdos curriculares do ensino regular. Caso professores do ensino regular e do AEE não distingam seus campos de atuação, trabalharão com conteúdos que não compõem as suas atribuições, causando prejuízos à formação escolar dos alunos com e sem deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Seguindo o que está preconizado nos textos legais e orientadores para o AEE, Ramos, S. (2013, p. 37) refere que:

O trabalho com alunos surdos versa sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS; o ensino e a criação de sinais específicos que representam alguns conteúdos curriculares por meio da LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Afirma, ainda, que "Os desafios da implantação do AEE são inúmeros e devem ser enfrentados sem que se desvie de seus propósitos originais, criando-se e sistematizando-se soluções que se parecem com o AEE, mas que na verdade não o são" (RAMOS, S., 2013, p. 37).

A autora conclui seu trabalho fazendo referência, em consonância à Soares (2011), à importância da convivência entre surdos e ouvintes no espaço da escola comum. Ramos, S. (2013, p. 135) designa "uma convivência colaborativa e solidária" como aquela que possibilitaria a riqueza de experiências escolares favorecendo,

inclusive, a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, algo que deve, de acordo com a autora, ser foco do AEE para o aluno surdo.

2.2.3 Levantamento em banco de dados da produção científica sobre AEE e pessoa surda no município de São Paulo

Com o objetivo de levantar a produção científica referente ao AEE e pessoa surda no âmbito do município de São Paulo realizou-se uma busca nas bases de dados SciELO, Periódicos Capes e Dedalus – USP, entre os meses de maio e junho de 2014. A seguir, as etapas de busca e os resultados evidenciando a inexistência de trabalhos produzidos dentro da temática proposta nesta tese no município de São Paulo:

Primeira Etapa

A primeira etapa deste levantamento compreendeu a definição dos termos que seriam utilizados para a busca. Optou-se inicialmente pelo uso de descritores, ou seja, um vocabulário controlado para a atribuição dos termos, dando preferência aos que estivessem indexados em bases de dados confiáveis e/ou conforme o Vocabulário Controlado do SIBi/USP (2006).

Vale registrar que a diferença entre um Descritor e uma Palavra-chave é que o primeiro está organizado hierarquicamente, de acordo com a nomenclatura das bases de dados. Já as palavras-chave são aleatórias, não organizadas e podem ser escolhidas livremente, conforme um critério pessoal de escolha. Esta diferença é significativa uma vez que o uso adequado dos descritores produz impacto positivo na indexação, no fator de impacto das revistas científicas e no reconhecimento do valor da pesquisa.

Contudo, ao se verificar a indisponibilidade de termos fundamentais para a busca (como AEE, por exemplo), no Vocabulário Controlado do SIBi/USP, definiu-se que aos descritores possíveis (identificados também via Biblioteca Regional de Medicina – Bireme) deveriam se somar as palavras-chave, a fim de garantir maior cobertura de termos utilizados pelos pesquisadores da área. Assim, os termos para a busca foram: AEE, Atendimento Educacional Especializado, Surdez, Surdo,

Pessoa Surda, Deficiente Auditivo, Deficiência Auditiva e Necessidades Educacionais Especiais.

Sobre a questão da cronologia para a presente busca, cumpre fazer alguns esclarecimentos. Apesar do Atendimento Educacional Especializado ter se configurado, a partir de 2008, como o conhecemos atualmente, São Paulo já ofertava atendimentos da educação especial na rede municipal de ensino anteriormente a essa data, de forma complementar. Prieto et al. (2010, p. 39), afirma que "[...] Os princípios e as propostas para o atendimento educacional especializado começaram a ser registrados em documentos legais desse município a partir do Decreto nº 24.030 de 18 de junho de 1987 [...]".

De lá até o início do século XXI, o município de São Paulo, publicou diversos documentos legais sobre a educação de alunos com deficiência, a exemplo da Portaria nº 1.153, de 1988, que previa "classe comum com apoio especializado e salas de recursos especiais"; o Decreto nº 32.066, de 1992 (que criou o Papne); a Lei nº 11.326, de 1992 que dispõe "sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais" e o Decreto nº 33.891, de 1993 que instituiu a "Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais da Rede Municipal de Ensino" e que foi substituído pelo Decreto nº 45.415, de 2004 que dispõe, entre outros, sobre as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls).

Assim, tendo em vista o histórico do município de São Paulo na área da educação especial, optou-se por deixar em aberto o ano de início para as buscas, a fim de ampliar o leque e incluir produções científicas mais antigas. Nem todos os bancos de dados, no entanto, oferecem possibilidade de buscar publicações anteriores ao ano 2000, como é o caso do SciELO, como veremos a seguir.

Segunda Etapa

Definidos os descritores e as palavras-chave procedeu-se, então, à segunda etapa deste levantamento. Vamos examinar de forma mais pormenorizada a pesquisa realizada no banco de dados SciELO Brasil, de forma a explicitar os critérios utilizados para as buscas em geral:

O site do SciELO Brasil foi acessado a partir do endereço http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso, a seguir no link

Periódicos optou-se pela pesquisa a partir da *Lista por Assunto*, dando acesso a *Coleção da Biblioteca* da referida base de dados.

Acessando os periódicos disponíveis no assunto relacionado às *Ciências Humanas* encontram-se os links de acesso à Revista Brasileira de Educação, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso e à Revista Brasileira de Educação Especial, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso.

Ainda que o período compreendido entre 2000 a 2014 tenha intencionado cobrir pouco mais que a última década de publicações disponíveis nestas revistas, observou-se que a Revista Brasileira de Educação Especial, com 30 números, disponibiliza seus exemplares na base de dados SciELO a partir do ano de 2005. Já a Revista Brasileira de Educação, com 43 números, tem registro das publicações a partir de 2000.

Sendo assim, a busca na base de dados SciELO Brasil compreende de forma mais específica, o período de 2000 a 2014 na Revista Brasileira de Educação e, de 2005 a 2014, na Revista Brasileira de Educação Especial.

Para a pesquisa e levantamento dos trabalhos relacionados à temática proposta, foram adotados os seguintes critérios:

- 1) Realizar a pesquisa na página inicial da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial, no campo de busca (Formulário Básico e Formulário Livre), utilizando os descritores e palavras-chave individualmente e inter-relacionados;
- 2) Verificar individualmente todos os números disponíveis das publicações, entre artigos, revisão de literatura, resenhas e ensaios;
- 3) Selecionar os trabalhos específicos que versassem sobre AEE para alunos surdos no âmbito do município e do estado de São Paulo.

Para a segunda forma de pesquisa, os exemplares foram acessados a partir do link designado como *Todos*, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso, dando acesso a todos os números disponíveis do periódico na coleção SciELO Brasil, por ano de publicação.

Os outros bancos de dados foram acessados a partir dos seguintes endereços e recursos de busca:

a) Capes – Periódicos

Site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Recursos de busca: *Buscar Assunto e Busca Avançada*

b) Dedalus – SIBi/USP

Site: <http://dedalus.usp.br/F?RN=526308258>

Recursos de busca: *Busca Simples e Busca Avançada*

Resultados

Os descritores e palavras-chave foram pesquisados de forma individual e inter-relacionados em todos os bancos de dados. Após a visualização dos resultados gerais nos campos de busca foi realizada uma análise dos títulos em associação aos descritores e palavras-chave dos artigos disponibilizados.

Inicialmente, foram selecionados os trabalhos que: a) tivessem relação com AEE; b) tivessem relação com a pessoa surda. Posteriormente, a partir da análise do resumo dos artigos pré-selecionados, foram considerados aqueles que: c) tivessem relação com o AEE para alunos surdos. Para análise final foram considerados apenas aqueles que: d) tivessem relação com o AEE para alunos surdos no âmbito do município de São Paulo.

Nos Quadros 1 e 2, a seguir, encontra-se o levantamento dos estudos conforme pesquisa dos descritores e palavras-chave, realizada individualmente na Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial, indexadas à base de dados SciELO:

Descritor/Palavra-chave	Total de trabalhos	Dados do Trabalho
Atendimento Educacional Especializado	0	0
AEE	0	0
Atendimento + Educacional + Especializado	0	0
Pessoa Surda	0	0
Pessoa + Surda	0	0
Deficiente Auditivo	0	0
Deficiente + Auditivo	0	0
Deficiência Auditiva	0	0
Deficiência + Auditiva	0	0
Surdez	3	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Surdo	2	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Portador de Necessidades Educacionais Especiais	0	0
Portador + Necessidades + Educacionais + Especiais	0	0

Quadro 1 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chave individualmente na Revista Brasileira de Educação, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2000 a 2014

Descritor/Palavra-chave	Total de trabalhos	Dados do Trabalho
Atendimento Educacional Especializado	1	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
AEE	1	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Atendimento + Educacional + Especializado	12	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Pessoa Surda	0	0
Pessoa + Surda	1	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Deficiente Auditivo	2	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Deficiente + Auditivo	6	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Deficiência Auditiva	4	Resende, Alice Almeida Chaves de and Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do estado de São Paulo: dissonâncias. <i>Rev. bras. educ. espec.</i> , Set 2013, vol.19, no.3, p.411-424. ISSN 1413-6538
Deficiência + Auditiva	14	Oliveira, Everton Luiz de and Mendes, Enicéia Gonçalves. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. <i>Rev. bras. educ. espec.</i> , Mar 2014, vol.20, no.1, p.21-36. ISSN 1413-6538;
Surdez	23	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Surdo	13	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Portador de Necessidades Educacionais Especiais	0	0
Portador + Necessidades + Educacionais + Especiais	1	Prieto, Rosângela Gavioli and Sousa, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. <i>Rev. bras. educ. espec.</i> , Ago 2006, vol.12, no.2, p.187-202. ISSN 1413-6538

Quadro 2 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chave individualmente na Revista Brasileira de Educação Especial, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2014

Nos quadros acima é possível perceber o uso do símbolo (+) no campo Descritor/Palavra-chave. Ele representa o recurso *AND* utilizado quando a pesquisa pelo termo completo retornava pouco ou nenhum resultado. Por exemplo, o termo *Pessoa Surda*, pesquisado na Revista Brasileira de Educação Especial, da forma como está escrito não retornou nenhum trabalho, mas ao se pesquisar *Pessoa AND Surda* a busca revelou 01 trabalho. O mesmo ocorreu com *AEE* e *Atendimento Educacional Especializado* que escritos desta forma retornaram apenas 01 trabalho cada, mas ao se pesquisar *Atendimento AND Educacional AND Especializado* retornou 12 trabalhos.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada primeiramente com o descritor e palavras-chave grafados normalmente. Na sequência utilizou-se o recurso *AND* para ampliar o poder de buscar. Como os trabalhos da primeira tentativa de busca apareciam repetidos quando se utilizava o recurso *AND* optou-se por considerar para o compito total dos artigos, os resultados com maior número de ocorrências.

É possível observar que mesmo ampliando as chances de localizar trabalhos sobre o AEE, por exemplo, a busca não revelou trabalhos específicos sobre o tema proposto nesta tese no banco de dados SciELO Brasil, no período pesquisado.

Os demais trabalhos que foram anexados ao Quadro 2 foram selecionados pelo título em associação aos descritores e/ou palavras-chave. Estão aqui registrados como forma de assinalar os artigos que poderiam versar sobre o tema proposto. No entanto, conforme a sequência de passos descritos anteriormente, após análise dos resumos, constatou-se que os mesmos não preenchiam os requisitos determinados para a busca: trabalhos sobre AEE e pessoa surda no âmbito do município de São Paulo.

Diante do resultado obtido na busca por descritores e palavras-chave realizada individualmente já teria sido possível concluir que não há estudos disponíveis sobre AEE para pessoas surdas no âmbito do município de São Paulo na base de dados SciELO Brasil, indexados às Revistas Brasileira de Educação e de Educação Especial. No entanto, conforme proposto inicialmente, procedeu-se à busca de forma inter-relacionada na Revista Brasileira de Educação Especial, tendo em vista a ocorrência individual de um maior número de trabalhos com os descritores e palavras-chave pesquisados.

Seguem os dados no Quadro 3:

Descritor/Palavra-chave	Total de trabalhos	Dados do Trabalho
Atendimento Educacional Especializado + Pessoa Surda	0	0
Atendimento Educacional Especializado + Deficiente + Auditivo	0	0
Atendimento Educacional Especializado + Deficiência + Auditiva	0	0
Atendimento Educacional Especializado + Surdez	0	0
Atendimento Educacional Especializado + Surdo	0	0
Atendimento Educacional Especializado + Portador + Necessidades Educacionais Especiais	0	0

Quadro 3 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chaves de forma inter-relacionada na Revista Brasileira de Educação Especial, indexada ao banco de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2014

Cumprе esclarecer que a pesquisa inter-relacionada apresentada acima também contemplou a grafia da sigla “AEE” suprimida do Quadro 3 apenas para que o mesmo não ficasse muito extenso e repetitivo, uma vez que também não foram encontrados trabalhos com essa palavra-chave.

Os resultados obtidos com este levantamento revelam que não há, no âmbito das Revistas Brasileira de Educação e Educação Especial indexadas à base de dados SciELO, no período pesquisado, nenhum trabalho que verse sobre a temática proposta neste estudo, ou seja, AEE para pessoas surdas no âmbito do município de São Paulo.

A seguir serão apresentados os resultados referentes aos bancos de dados Capes – Periódicos e Dedalus:

Quanto à pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, a mesma ocorreu a partir do site: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez326.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome.

Utilizou-se o campo *Buscar Assunto*. A seguir, os resultados para os descritores e palavras-chave pesquisados de forma individual:

AEE – 15.555

O resultado desta busca evidencia que o sistema do Portal realiza a busca de forma ampla, incluindo todas as ocorrências possíveis para esse conjunto de letras, incluindo a abreviação de nomes de autores.

Foram observados de maneira específica os primeiros 100 trabalhos da lista e nenhum deles apresentava relação com o AEE, se concentrando principalmente nas áreas de medicina, biologia, química e matemática.

Procedeu-se, então, um refinamento da pesquisa, a fim de restringir a busca. Foram selecionados trabalhos a partir do ano 2000 e o resultado evidenciou 3.526 trabalhos em áreas que não tinham relação com a Educação.

Assim, optou-se por suprimir a pesquisa pela sigla e considerar a realizada com o termo por extenso, na busca individualizada. É importante registrar, no entanto, que acrescentando à pesquisa pela sigla os termos “educação especial”, 16 resultados foram obtidos – a maioria versando sobre formação de professores e nenhum deles relacionado ao AEE para a pessoa surda de forma específica.

Atendimento Educacional Especializado – 130

A busca para “Atendimento Educacional Especializado” também evidenciou o caráter amplo dos resultados, com 130 trabalhos. A fim de restringi-la ao assunto de interesse desta tese, optou-se pelo uso da *Busca Avançada*. Neste campo foi feita a seleção para que os resultados evidenciassem apenas artigos com o termo exato, obtendo-se 35 estudos.

Dentre as instituições que mais ocorrências retornaram tem-se a Universidade Federal de Santa Maria e a Unicamp. Os artigos datam de 2009 a 2014.

Em relação aos temas há uma variedade de trabalhos englobando, de forma geral, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, em especial àqueles que enfocam aspectos da política nacional de educação especial.

Há ainda diversos trabalhos sobre AEE e Deficiência Intelectual, mas também foram localizados trabalhos sobre alunos surdo-cegos, baixa-visão, autistas, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

Quanto as cidades de ocorrência foram identificados trabalhos realizados em Brasília/DF, Fortaleza/CE, São Bernardo do Campo/SP, São Carlos/SP, Santa Maria/RS, Porto Alegre/RS, Gravataí/RS, Franca/SP, Corumbá/MS, entre outros.

Em relação ao AEE para alunos surdos foram identificados 02 trabalhos. Um deles, datado de 2011, foi realizado em escolas de Porto Alegre/RS, com o objetivo de analisar a realidade de um município da região metropolitana da capital. Um segundo trabalho sobre surdos foi publicado em 2012 e versa sobre as políticas inclusivas de educação para surdos, especialmente o AEE, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2).

Surdez – 697

Na pesquisa com este descritor a situação da busca ampla se repete. O sistema retorna não apenas os resultados específicos para Surdez (266), mas também para Deafness (192), Hearing Loss (65), Perda Auditiva (41) e inclui na pesquisa Linguagem (39), Language (33), Implante Coclear (33), entre outros até o total de 697 resultados.

Mais uma vez optou-se pelo refinamento da pesquisa selecionando-se apenas o descritor “Surdez” acrescido dos termos “educação especial”, sem delimitação de data. Dessa forma, 25 trabalhos foram encontrados. Destes, apenas 01 estudo (de 2012) versava sobre AEE para alunos surdos, no entanto, o mesmo não foi realizado no município ou estado de São Paulo, mas em Gravataí/RS.

Perda Auditiva – 1.075

Quando pesquisado individualmente o termo retorna 1.075 resultados. Quando acrescido dos termos “educação especial”, a busca evidencia 01 trabalho sobre um assunto que não versa sobre a proposta desta tese.

Pessoa surda – 21

Tendo em vista a dinâmica da pesquisa no Portal de Periódicos da Capes já descrita até o momento, optou-se a partir daqui pela realização da busca sempre pelo campo *Busca Avançada*. Assim, os resultados dos artigos encontrados tendem a diminuir – caso da pesquisa realizada para os termos “Pessoa Surda” quando associado à área da Educação, com 21 resultados. Nenhum deles, no entanto, sobre AEE e alunos surdos.

Surdo – 110

Nesta busca o termo “Surdo” foi associado aos termos “Educação” e “Educação Especial”, tendo-se obtido 232 e 110 resultados respectivamente, demonstrando a ação da busca avançada. Nenhum dos trabalhos localizados entre artigos, dissertações e teses, no entanto, tem relação com o tema proposto para a presente tese.

Deficiência Auditiva – 28

A busca para os termos “Deficiência Auditiva”, no campo *Busca Avançada* retornou 28 resultados sem correlação com o tema proposto.

Deficiente Auditivo – 9

Os nove trabalhos localizados nesta busca não se identificam com AEE e alunos surdos.

Portador de Necessidades Educacionais Especiais – 8

Esta pesquisa foi realizada utilizando primeiramente o termo antigo “Portador” evidenciando 8 trabalhos, mas também utilizou-se o termo “Aluno” para substituí-lo, com 47 resultados. Destes, no entanto, nenhum artigo apresentava correlação com o tema desta tese.

Quanto aos resultados da busca realizada de forma inter-relacionada foram encontrados 02 trabalhos quando os termos “Atendimento Educacional Especializado” e “Surdez” foram associados.

Curiosamente, dentre estes dois estudos, não está incluído o único trabalho localizado sobre o tema AEE e pessoa surda, quando da busca individualizada pelo termo “Surdez”, trabalho este realizado em Gravataí/RS, como já mencionado acima.

Os dois trabalhos localizados na pesquisa inter-relacionada não versam sobre o tema proposto nesta tese.

Para as outras opções de busca inter-relacionadas, ou seja, “Atendimento Educacional Especializado” (+) “Deficiente Auditivo”, “Deficiência Auditiva”, “Pessoa Surda” “Surdo” e “Portador/Aluno com Necessidades Educacionais Especiais”, não foram encontrados nenhum artigo no Portal Capes.

Quanto à pesquisa no banco de dados da Dedalus – USP seguem os resultados expressos no Quadro 4:

Descritor/Palavra-chave	Total de trabalhos	Dados do Trabalho
Atendimento Educacional Especializado	21	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
AEE	4	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Pessoa Surda	12	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Deficiente Auditivo	639 catálogo geral 48 catálogo da FE	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Deficiência Auditiva	873 catálogo geral 15 catálogo da FE	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Surdez	615 catálogo geral 49 catálogo da FE	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Surdo	321 catálogo geral 57 catálogo da FE	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo
Portador de Necessidades Educacionais Especiais	4	Não há trabalhos que se apliquem ao tema do presente estudo

Quadro 4 – Resultado da pesquisa realizada por descritores e/ou palavras-chaves individualmente no banco de dados Dedalus, no período de 2000 a 2014

Conforme o quadro acima é possível verificar que o levantamento realizado de forma individualizada na base de dados Dedalus não localizou nenhum trabalho sobre AEE e pessoa surda. Nos resultados quanto ao total de trabalhos disponibilizados pelo sistema na busca por descritores e/ou palavras-chave foram utilizadas duas formas de pesquisa: uma no catálogo geral (englobando todas as bibliotecas da USP) e outra no catálogo específico da Biblioteca da Faculdade de Educação – pesquisa realizada quando o número de ocorrência evidenciava um número muito alto de trabalhos.

Todos os estudos localizados, considerando os resultados do catálogo da FE para os termos “Deficiente Auditivo”, “Deficiência Auditiva”, “Surdez” e “Surdo”, foram explorados para verificar se algum deles tratava do tema proposto nesta tese, o que não foi o caso. Dois trabalhos (PRIETO, 2000, 2006) versavam sobre educação especial no município de São Paulo, mas sem focalizar o aluno surdo especificamente.

Os descritores e/ou palavras-chave foram pesquisados de forma inter-relacionada não resultando em qualquer ocorrência para AEE e pessoa surda no âmbito do município de São Paulo.

Finalizando esta etapa, cuja proposta foi a de realizar um levantamento nas três bases de dados referidas, evidencia-se a ausência de publicação de trabalhos científicos sobre o tema proposto para esta tese, entre 2000 e 2014, no período de realização da pesquisa, de maio a junho de 2014. Nem mesmo a Revista Brasileira de Educação Especial – importante e representativo espaço de convergência de saberes e pesquisas na área da educação nacional, conta com trabalhos sobre o tema.

O AEE para surdos se converte, principalmente, a partir do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), em espaço extremamente rico para a realização de pesquisas.

O levantamento aqui apresentado indica, portanto, a necessidade premente de mais estudos nessa área, tendo em vista os desafios e as problemáticas enfrentadas por professores ouvintes e alunos surdos inseridos na escola comum.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo é do tipo exploratório e descritivo (GIL, 2002). Segundo o autor (p. 41), os estudos do tipo exploratório têm como objetivo

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

O autor, citando Selltiz⁴⁵ et al (1967 apud GIL, 2002, p. 41), refere:

Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas como problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

Já as pesquisas descritivas, segundo Gil (2002, p. 42), têm como objetivo primordial

[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Para o autor, "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática" (GIL, 2002, p. 42), o que contempla as expectativas propostas nos objetivos do presente estudo.

Quanto ao delineamento da pesquisa trata-se de um Estudo de Campo, que segundo Gil (2002, p. 53):

[...] focaliza uma comunidade que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Uma vez que houve uma imersão na realidade vivenciada por professores do AEE, os procedimentos realizados evidenciam o que se descreve a seguir (GIL, 2002, p. 53):

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele

⁴⁵ SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967. p. 63.

mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

A opção por este delineamento de pesquisa encontra justificativa no fato de que estudos de campo, por serem desenvolvidos no próprio local em que ocorrem os fenômenos, além de contarem com maior envolvimento do pesquisador, tendem a ter resultados mais fidedignos. Outra vantagem diz respeito à economia, já que não utilizam instrumentos especiais para a coleta de dados.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada definida por Cannel e Kahn (1974) como, aquela que demanda uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados de cada grupo.

As entrevistas foram registradas em áudio, o que permitiu a transcrição literal da fala dos participantes, de modo a preservar, ao máximo, o discurso dos entrevistados, conforme Mettel (1988) e Queiroz (1988).

Além das entrevistas, a pesquisadora realizou observações in loco e as mesmas foram registradas por escrito, conforme orientam Queiroz (1988) e Doumanis (1983).

Quanto ao método de análise dos dados, trata-se de um estudo qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), como se verá a seguir, no delineamento da pesquisa. Para a análise dos discursos dos participantes foram aplicadas as normas conforme a Análise de Prosa, proposta por André (1983, p. 57) e que é definida como:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos, aonde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

Dessa forma, a partir de convergências temáticas, foram geradas categorias que organizadas de forma lógica puderam contribuir para a compreensão do que estava por trás da fala dos sujeitos.

Para a análise quantitativa foi realizada a análise descritiva dos dados por meio de frequência (absolutas e relativas), medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, valores mínimo e máximo).

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.2.1 Participantes

Participaram do estudo seis professoras da sala de recursos – no município de São Paulo chamadas de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), envolvidas no Atendimento Educacional Especializado de seis escolas municipais (quatro de ensino fundamental e duas de ensino fundamental e médio) que disponibilizam o AEE para surdos na cidade de São Paulo.

3.2.2 Local

Inicialmente foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo para contato com as instituições que participariam do estudo, por meio de documentos intitulados “Apoio à realização de pesquisa”. Três cartas foram protocoladas na SME, uma da pesquisadora (Apêndice B) e duas emitidas em nome do chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Feusp e da orientadora do estudo (Anexo B).

No documento produzido pela pesquisadora, além da solicitação de apoio, foi feita também a solicitação de um levantamento para identificação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) que disponibilizavam AEE para alunos surdos na cidade de São Paulo.

A aprovação da solicitação (Anexo C) foi emitida por meio do Ofício nº 1.412/2014/SME-G e recebida via correio. Contudo, apesar do ofício fazer menção ao pedido de levantamento das EMEFs e das EMEFMs que contavam com matrícula de alunos surdos, a lista das referidas instituições não constava da correspondência recebida. Foi necessário novo contato com a Secretaria para reafirmar a solicitação. O envio da indicação das escolas ocorreu por email, cerca de dois meses depois da solicitação inicial. Segundo informado pela Diretoria Técnica de Educação Especial (DOT-EE), a listagem das escolas precisava ser levantada pelo sistema de dados da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a listagem fornecida pela DOT-EE, o município de São Paulo conta com AEE para surdos em dezesseis escolas municipais, assim divididas: sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF; duas Escolas Municipais de

Ensino Fundamental e Médio – EMEFM; dois Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA e cinco Centros Educacionais Unificados – CEU (sendo quatro EMEFs e uma EMEI).

Procedendo à primeira análise da listagem, a única EMEI e os dois CIEJAs foram excluídos imediatamente da amostra por não preencherem os critérios de inclusão, ou seja, o de serem escolas comuns de ensino fundamental e médio. Assim, a casuística compunha-se, naquele momento, de treze escolas possíveis para a realização do estudo.

Contudo, ainda era necessário verificar a situação das quatro escolas de ensino fundamental denominadas CEU, visto que a SME fazia referência, em seu Portal, aos Centros Educacionais Unificados como Escolas Polo (com educação bilíngue e, portanto, também excluindo-se do critério de inclusão para esse estudo).

Dessa forma, procedendo a uma segunda verificação da listagem fornecida pela DOT-EE, foram feitos contatos telefônicos e/ou realizadas visitas a essas escolas, a fim de se confirmar quais delas eram Escolas Polo e quais estariam a elas vinculadas, sem a existência de SAAls para alunos surdos no município. Das quatro EMEFs indicadas como CEUs pela DOT-EE, duas foram identificadas como Escolas Polo (nas regiões de Capão Redondo e São Rafael) e duas informaram não dispor de SAAls para alunos surdos redirecionando-os, quando necessário, para as Escolas Polo das regiões mencionadas. Realizada, assim, a segunda análise da listagem, a casuística havia sido reduzida para nove escolas: sete de ensino fundamental e duas de ensino fundamental e médio.

Dando continuidade ao processo de análise da listagem realizou-se, em uma terceira etapa, um levantamento por meio do *DataEscolaBrasil* – base de dados do INEP que disponibiliza dados do Censo Escolar 2014, para a verificação das nove escolas restantes. Por meio da pesquisa ali realizada, foi possível descobrir que mesmo entre as sete EMEFs comuns indicadas pela DOT-EE, algumas delas não dispunham de SAAls para alunos surdos em suas dependências. A terceira verificação da listagem revelou, portanto, que das sete EMEFs, apenas quatro possuíam SAAI para alunos surdos.

Para garantir que os dados encontrados no *DataEscolaBrasil* ainda se aplicavam de maneira fidedigna às escolas, levando em consideração o momento da verificação, ou seja, o ano de 2015, foram feitos novos contatos telefônicos e a informação quanto à existência ou não de SAAls para alunos surdos nas sete EMEFs referidas também foi reconfirmada dessa forma. Assim, após a quarta checagem da listagem fornecida pela DOT-EE, seis escolas (quatro EMEFs e duas EMEFMs) foram confirmadas como escolas comuns com SAAls para alunos surdos, preenchendo os critérios de inclusão para o estudo. Essas seis SAAls localizam-se em regiões do município de São Paulo que estão sob a responsabilidade de cinco Diretorias Regionais de Educação, como mostra o Mapa 2, a seguir:

Mapa 2 – Localização das SAAls participantes da pesquisa em relação às Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo

As escolas foram contatadas para convite de participação aos professores das SAAls, apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Verificou-se que cada uma das seis escolas dispunha de um professor de SAAI para alunos surdos em seu quadro de funcionários. Assim, seis professores responderam de forma positiva ao convite de participação à pesquisa, havendo, portanto, a representatividade de 100% das escolas identificadas para a realização deste trabalho.

A maioria das entrevistas foi concedida nas escolas, nas próprias salas em que o Atendimento Educacional Especializado ocorre, em horários previamente combinados com os professores de forma a não comprometer o atendimento aos alunos. Duas entrevistas, no entanto, foram realizadas externamente, conforme disponibilidade das entrevistadas.

3.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi organizada em quatro etapas complementares, precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) por todos os participantes:

Etapas 1

Coleta dos dados de identificação dos participantes, a fim de caracterizar o perfil da amostra quanto à aspectos demográficos, profissionais e de formação, conforme Ficha de Identificação (Apêndice D), preenchida pelo próprio sujeito da pesquisa nos momentos que antecederam a entrevista.

Etapas 2

Realização de entrevistas individuais semiestruturadas, a fim de levantar os conhecimentos dos professores sobre AEE, além de aspectos relacionados às práticas na SAAI.

Um roteiro prévio (Apêndice E), contendo a pauta geral da entrevista, foi desenvolvido pela pesquisadora com o objetivo de organizar a conversa com as entrevistadas. Para fins de validação de conteúdo, o roteiro foi analisado

previamente ao início da fase de entrevistas por dois juízes (educadores, com formação em educação especial e experiência em AEE).

Cada juiz recebeu uma cópia digital do roteiro e pôde realizar comentários e fazer sugestões sobre a pauta proposta, no próprio documento. As cópias comentadas foram reenviadas à pesquisadora no prazo de uma semana e passaram por uma análise comparativa para verificar se os comentários e sugestões se equivaliam.

Foram encontradas semelhanças em relação às considerações dos dois juízes no que diz respeito à forma e ao conteúdo do roteiro. A construção dos tópicos ensejou dúvida quanto à formalidade das perguntas a serem feitas na entrevista pelos dois juízes. Um deles expressou preocupação com o termo "perspectiva teórico-filosófica", que julgou poder gerar dúvidas nos entrevistados.

Os dois juízes consideraram a pauta pertinente ao tema do estudo e as perguntas foram consideradas adequadas para responder aos objetivos da pesquisa. Um deles sugeriu que se fizesse uma pergunta sobre a motivação para o trabalho em SAAI e outra sobre os desafios do atendimento. O mesmo juiz reforçou que os assuntos fossem abordados em uma ordem lógica para facilitar a construção do raciocínio dos entrevistados. O outro juiz sugeriu que a pergunta sobre domínio da Libras⁴⁶ fosse considerada dentro da análise sobre formação docente.

Na reorganização das perguntas, portanto, os comentários dos juízes foram levados em consideração: procurou-se estabelecer uma ordem lógica, evitar níveis de formalidade desnecessários que pudessem gerar desconforto aos entrevistados e as perguntas sugeridas foram adicionadas ao roteiro final. Optou-se, porém, em manter o termo "perspectiva teórico-filosófica"⁴⁷, com a possibilidade de elucidar dúvidas dos professores à medida que surgissem durante a entrevista.

Cumprir referir que momentos para elucidação de dúvidas ocorreram em duas entrevistas, no que diz respeito à pergunta sobre renda (durante o preenchimento da ficha de identificação que antecedeu à entrevista, uma das professoras quis saber

⁴⁶ De acordo com Pereira (2010) ainda não existe, no Brasil, uma nomenclatura consensual para designar fluência linguística em Libras. Assim, como referência para a discussão das respostas das entrevistadas à essa pergunta, a pesquisadora apoiou-se no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação - QECRL, (CONSELHO DA EUROPA, 2001), realizando um paralelo entre as características constantes do quadro e que definem domínio linguístico (para línguas orais) com as respostas das professoras (autorreferência de domínio em Libras acrescidas das justificativas em livre resposta). Ver capítulo Discussão, pergunta 3.

⁴⁷ Termo presente nas perguntas abertas 4 e 5 do instrumento de entrevista final (mais informações à página 131, a seguir).

qual o objetivo de se levantar tal informação) e com relação ao termo mencionado pelos juízes (uma das entrevistadas achou a pergunta "difícil"). A dúvida sobre o termo "perspectiva teórico-filosófica" foi sanada à medida que a pesquisadora explicou que o objetivo da pergunta era conhecer a visão da professora sobre deficiência (Modelos) e sobre filosofias educacionais. Dada essa explicação, a entrevistada não apresentou dificuldades para tecer suas considerações.

O roteiro, inicialmente, estava estruturado apenas com perguntas abertas e a ideia era realizar somente a análise qualitativa dos dados segundo a Análise de Prosa (André, 1983), mas a realização de uma entrevista piloto (feita com uma professora de AEE convidada⁴⁸) suscitou reflexões sobre o potencial do roteiro previamente desenvolvido, pois além de uma boa amostra para a análise qualitativa da fala da entrevistada, verificou-se que era possível identificar respostas pontuais à determinadas questões formuladas pela pesquisadora durante a entrevista, o que motivou uma consideração de ordem prática relacionada à possibilidade de uma futura análise de dados quantitativos.

Percebendo que respostas fechadas, tais como "Sim", "Não", "Concordo", "Discordo", "Concordo em parte" ou "Discordo em parte", se evidenciavam no discurso da entrevistada, optou-se por reorganizar o roteiro inicial em um formato que, posteriormente, também pudesse viabilizar o tratamento dos dados de forma a gerar números e percentuais.

Assim, a observação da ocorrência de respostas fechadas inseridas no contexto de um discurso maior, aberto, ensejou a composição de um instrumento final (Apêndice F), contendo as perguntas disparadoras da entrevista, organizadas em 25 questões, sendo oito abertas (livre resposta), cinco fechadas (respostas pontuais) e doze mistas (reunindo características tanto de perguntas abertas quanto fechadas). Dentre as perguntas abertas, uma delas é contingente⁴⁹, ou seja, foi respondida apenas pelos entrevistados que deram determinada resposta em uma pergunta anterior.

As perguntas fechadas da ficha de identificação e fechadas e mistas da entrevista foram estruturadas variando entre os tipos: Múltipla Escolha e Escalonada (VIEIRA, S., 2009). No que diz respeito às questões escalonadas – aquelas cujas

⁴⁸ Professora de AEE vinculada à uma Escola Polo, não participante da presente pesquisa, tendo em vista os critérios de inclusão, ou seja, SAAI em escola comum.

⁴⁹ Pergunta 11.

alternativas de resposta estão organizadas de modo a indicar um posicionamento do entrevistado diante da pergunta feita, foi levado em consideração o disposto em Vieira, S. (2009) sobre os itens de Likert⁵⁰ – utilizados para organizar opções de resposta que possam medir conceitos, graus ou níveis informados pelos entrevistados. Esse cuidado foi necessário para mensurar questões como as de número 6, 7, 10, 18 e 20, por exemplo. Dentre as expressões dos itens de Likert, foram utilizadas para estruturar as perguntas: Expressões de Concordância (Ex: concordo, discordo); Expressões de Frequência (Ex: geralmente, nunca); Expressões de Importância (Ex: importante, sem importância) e Expressões de Qualidade (Ex: bom, ruim).

Todas as entrevistas realizadas se adequaram ao formato descrito, possibilitando um procedimento padronizado quanto ao instrumental para a coleta de dados. As entrevistas foram registradas em áudio utilizando-se o recurso *Gravador de Voz* de um celular J7, da marca Samsung. Complementando esse momento, a pesquisadora realizou anotações relacionando o que era perguntado ao que era observado nas reações dos entrevistados, procurando garantir o registro das informações verbais e não verbais.

Etapa 3

Realização de registros observacionais in loco, quando possível, a fim de aprofundar os conhecimentos em relação às práticas dos profissionais envolvidos com o AEE, além de permitir o cotejamento entre o dito e o realizado pelos professores. As observações foram feitas pela pesquisadora nas SAAls, com apontamentos escritos e/ou com o suporte de videogravação, quando autorizado. O objetivo foi observar a dinâmica do AEE (relação entre os indivíduos e o ambiente), além de realizar apontamentos sobre comportamentos que complementassem as entrevistas, tais como gestos, expressões faciais e corporais, interjeições, entre outros.

⁵⁰ Rensis Likert foi um psicólogo americano que, em 1932, desenvolveu um método para medir diferentes atitudes e comportamentos de um entrevistado. Empregado em questionários, é o recurso mais utilizado quando se pretende medir opiniões. Para maiores informações sugere-se a consulta à obra original do autor: Likert, R. A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, v. 22, n. 140, p. 1-55, 1932.

Etapa 4

Realização de pesquisa documental, a fim de conhecer planejamentos, diários de classe e outros materiais preparados pelas professoras, além de produções dos alunos surdos que pudessem contribuir na composição do cenário prático do AEE. Cumpre registrar que nem todas as professoras forneceram todos esses documentos.

3.2.4 Análise dos Dados

Os dados obtidos com o preenchimento da ficha de identificação foram organizados de forma a permitir a descrição do perfil da amostra conforme: 1) Características Demográficas (referentes aos Dados Gerais e Escolaridade); e 2) Características Profissionais (referentes à Trajetória Profissional). Esse perfil será apresentado no capítulo Resultados, por meio de tabelas e quadros, a partir de dados percentuais e descritivos, revelando maior ou menor frequência de gênero, médias de idade, escolarização (formação inicial e continuada), trajetória profissional, entre outros.

Quanto às entrevistas, a forma como as análises qualitativa e quantitativa dos dados gerados foram realizadas é apresentada a seguir:

Análise quantitativa

A fim de possibilitar a análise quantitativa dos dados obtidos nas entrevistas, o roteiro inicialmente desenvolvido foi reorganizado de forma a explicitar respostas pontuais dadas pelos entrevistados, a exemplo de "Sim", "Não", "Concordo", "Discordo" ou que evidenciassem frequência, como "Geralmente", "Às vezes", "Raramente", "Nunca", entre outros. Esse formato permitiu que tais respostas fechadas pudessem ser quantificadas e apresentadas em números e percentuais.

O instrumento mencionado (de característica híbrida, contendo a pauta da entrevista em um formato semelhante ao de um questionário), composto por perguntas abertas, fechadas e mistas, se mostrou realmente útil para sistematizar os dados quantitativamente, prestando-se adequadamente, também, ao seu objetivo inicial de conduzir as entrevistas. A análise descritiva dos dados foi realizada por

meio de frequência (absolutas e relativas), medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, valores mínimo e máximo). Os dados foram digitados em Excel e analisados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22.0 para Windows.

Análise qualitativa

As entrevistas somaram 8 horas de gravação e foram transcritas utilizando a técnica de registro literal, também conhecida como Degração ou Transcrição *ipsis litteris* que consiste em transcrever a fala dos entrevistados de forma integral, sem nenhuma interferência ou modificação do registro oral originalmente obtido, incluindo a transcrição de erros de português, pausas, uso de interjeições e risadas, por exemplo (MARCUSCHI, 1986). A atividade de transcrição despendeu 30 horas de trabalho e resultou em 98 páginas de folha A4 compondo o total de falas entre entrevistadas e pesquisadora-entrevistadora.

Conforme preconiza a literatura (MANZINI, 2006), a fim de comprovar a fidedignidade das transcrições aplicou-se, como procedimento, o princípio da concordância interjuízes. Assim, três trechos curtos da gravação de cada uma das seis entrevistas realizadas foram selecionados para serem transcritos pela pesquisadora e por dois outros juízes, a fim de serem comparados de modo que se pudesse comprovar a concordância.

Cada juiz, portanto, realizou 18 transcrições de trechos das seis entrevistas. As normas adotadas para a transcrição, de acordo com o proposto por Marcuschi (1986), foram compiladas por Manzini (2006, p. 8–10) que as apresentou em um quadro (Anexo D) e foram enviadas aos demais juízes que receberam orientações de como deveriam proceder de forma a padronizar a execução da tarefa. O prazo de duas semanas foi estabelecido para a reunião que resultou na análise comparativa dos trechos transcritos.

De modo geral verificou-se uma grande similaridade na forma e conteúdo das transcrições entre os três juízes, com algumas diferenças quanto ao uso de letra maiúscula em início de turno, indicação de pausas e silêncios, quebras, alongamento de vogais e sinais de entonação.

Após a análise, os três juízes consideraram que a concordância das transcrições havia sido comprovada, pois 100% dos trechos estavam de acordo

quanto ao conteúdo e 90% quanto à forma, tendo a pesquisadora apresentado o melhor desempenho em 100% das transcrições em relação aos demais juízes, resultado também preconizado pela literatura.

Cumprido esclarecer que, apesar de ter-se adotado como norma geral para a transcrição das entrevistas o proposto por Marcuschi (1986), procurando-se respeitar, ao máximo, as características próprias do registro oral em respeito aos propósitos científicos, algumas adequações foram necessárias no tratamento dado aos trechos que compõem os resultados e a discussão desse trabalho, a fim de tornar a leitura mais fluida e facilitar a compreensão das falas dos sujeitos da pesquisa para o leitor da tese, conforme orienta Duarte (2004). Contudo, procurou-se manter elementos que indiquem, por exemplo, os sentimentos manifestos pelas entrevistadas, o que é importante considerar nesse tipo de análise de fala.

Dessa forma, para a apresentação das unidades de fala das entrevistadas foram retificados alguns aspectos próprios da oralidade, como contrações e repetições de palavras, eventuais incorreções de concordância em gênero e/ou número, bem como se omitiram repetições redundantes. A ocorrência de vícios de linguagem, em excesso, também foi suprimida. Para o registro dos excertos das falas das professoras ao longo do texto foi utilizada a formatação da ABNT para citações de autores, conforme sugere Manzini (2006).

Seguindo a recomendação de Duarte (2004) e Manzini (2006), a fim de que o leitor da tese possa saber como a Transcrição *ipsis litteris* foi realizada, está disponível nos Apêndices (Apêndice G), trechos de uma transcrição para ilustrar a forma como todas as outras foram realizadas, com base na técnica de Marcuschi (1986).

A partir da transcrição das entrevistas, foi possível analisar qualitativamente a fala das entrevistadas utilizando como método a Análise de Prosa proposta por André (1983). Ao proceder a leitura e releitura do material transcrito foram feitos os recortes das unidades de fala dos participantes, apresentados em quadros, no capítulo de Resultados. Subsequentemente, essas unidades foram agrupadas por sua convergência temática gerando categorias que organizaram os conhecimentos expressos na fala das professoras.

Quanto aos registros observacionais, nas SAAs em que os mesmos puderam ocorrer, os apontamentos foram organizados de modo a comporem, juntamente com as entrevistas, a análise comparativa e/ou complementar entre o observado na

prática e a fala dos sujeitos. As informações coletadas sobre os espaços e condições em que ocorre o AEE (espaço físico, organização, materiais disponíveis etc.) contribuíram para as reflexões em relação às condições de permanência e sucesso dos alunos surdos na escola comum.

A análise documental (planejamentos e materiais desenvolvidos para o AEE do aluno surdo, bem como materiais produzidos pelos próprios alunos), foi realizada em contexto com os demais dados coletados e também contribuiu para melhor compreensão do problema de pesquisa. Nem todos os professores, no entanto, disponibilizaram esses recursos, como se verá no capítulo de Discussão.

A fim de ilustrar o delineamento da pesquisa, conforme disposto nesta seção 3.2, o Fluxograma 2, a seguir, foi estruturado de forma a sintetizar as informações anteriores:

Fluxograma 2 – Delineamento da pesquisa

4. RESULTADOS

Esse capítulo está dividido em duas partes: na subseção 4.1 são apresentados os resultados demográficos e da trajetória profissional, obtidos por meio da ficha de identificação; na subseção 4.2 os resultados referentes às entrevistas. Os resultados quantitativos, apresentados por meio de números e percentuais, estão dispostos em tabelas e gráficos e derivam da análise da frequência (absolutas e relativas), medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, valores mínimo e máximo). Já os resultados qualitativos são apresentados a partir de convergências temáticas, dispostos em quadros e fluxograma. Sete categorias foram geradas e organizadas do seguinte modo:

Categoria 1 – Formação para o ensino de alunos surdos (formação inicial, continuada e domínio da Libras) – questões 1, 2 e 3;

Categoria 2 – Perspectivas teórico-filosóficas para o ensino de alunos surdos: concepções sobre pessoa surda e Libras – questões 4, 5 e 6;

Categoria 3 – Inclusão de alunos surdos – questões 7 e 8;

Categoria 4 – Concepções sobre AEE – questões 9, 10, 11, 12 e 13;

Categoria 5 – Funções e práticas da SAAI – questões 14, 15, 16, 17, 18 e 19;

Categoria 6 – Envolvimento da comunidade escolar com a SAAI – questões 20 e 21;

Categoria 7 – Expectativa docente sobre desempenho escolar e futuro profissional do aluno surdo – questões 22, 23, 24 e 25.

Com o objetivo de organizar os dados e de forma a facilitar a identificação das características de cada sujeito, os resultados serão acompanhados da sigla que designará, a partir deste momento, as professoras participantes da pesquisa, a saber: P1, P2, P3, P4, P5 e P6, sempre que a informação não se referir à média de todos os sujeitos.

4.1 RESULTADOS DEMOGRÁFICOS E DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Foram entrevistadas seis professoras com média de idade de 51,8 anos ($dp=3,2$), mediana de 51, variando entre 48 e 57 anos. Três delas referiram ser da raça branca, duas pardas e uma negra. Quanto à renda, 83,3% das entrevistadas referiram receber de 6 a 9 salários mínimos (SM), conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Número e percentual de professoras segundo características demográficas

Variáveis	Categoria	n	(%)
Gênero	Feminino	6	(100,00)
Raça	Branca	3	(50,0)
	Não branca	3	(50,0)
Renda (salário mínimo)	3 a 6 SM	1	(16,7)
	6 a 9 SM	5	(83,3)
Total		6	(100,0)
Idade	Média	51,8	
	Desvio-padrão	3,2	
	Mediana	51	
	Mínimo	48	
	Máximo	57	

Observa-se no Quadro 5, a seguir, a descrição individual da trajetória profissional das professoras, todas com graduação em Pedagogia. Destaca-se que, em média, o tempo de experiência (TE) docente é de 25,2 anos ($dp=6,2$), mediana 27, mínimo de 13 e máximo de 30 anos. Quanto ao tempo de experiência em AEE, a média foi de 12,7 anos ($dp=11,5$), mediana de 8 anos, variando entre 1 a 27 anos.

Em relação ao tempo de experiência com alunos surdos, a média foi de 12,5 anos ($dp=11,7$), mediana de 8, variando entre menor que 1 e 27 anos. Verifica-se que a média de tempo de trabalho (TT) na escola em que foi entrevistada foi de 11,3 anos ($dp=6,1$), mediana de 11 anos, valores mínimo e máximo de, respectivamente, 5 e 22 anos.

Dentre as professoras entrevistadas (Quadro 5), 66,7% sempre trabalharam em SAAI e 33,3% apresentaram mais de um vínculo de trabalho (P1 e P3). A média de horas semanais trabalhadas foi de 38,3 h/sem ($dp=13,3$), mediana 30,0, mínimo de 30 e máximo de 60 h/sem.

Professor	TE como professor (anos)	TE com AEE (anos)	TE com AEE surdos (anos)	Tipo de experiência	TT na escola que está sendo entrevistada (anos)	Trabalha em outro local	h/s de trabalho
P1	25	1	< 1	CEI, EMEI e EMEF	13	Sim (+1)	60
P2	30	6	6	SAAI	6	Não	30
P3	13	5	5	SAAI	5	Sim (+1)	50
P4	27	27	27	SAAI	22	Não	30
P5	27	27	27	Inst. Filantrópica, Escola Estadual	12	Não	30
P6	29	10	10	SAAI	10	Não	30

Quadro 5 – Descrição da trajetória profissional das professoras

Legenda: TE – Tempo de Experiência; TT – Tempo de Trabalho.

Quanto à formação continuada verifica-se na Tabela 2, a seguir, que 83,3% das professoras são especialistas na área da surdez e 66,7% cursaram pós-graduação em faculdade privada.

Tabela 2 – Número e percentual de professoras segundo características educacionais

Variáveis	Categoria	n	(%)
Escolaridade	Especialização	5	(83,3)
	Mestrado	1	(16,7)
Pós em educação Especial	Não*	1	(16,7)
	Surdez	2	(33,3)
	Libras	1	(16,7)
	Deficientes da Audiocomunicação	2	(33,3)
Instituição	Pública	2	(33,3)
	Privada	4	(66,7)
Total		6	(100,0)

* Pós em Educação, Arte e Cultura

No Quadro 6, é possível observar que a maioria das professoras realizou dez (66,7%) formações na área da surdez. Evidencia-se, em relação à P3, uma grande variedade temática nas formações. Também foi levantado que uma das professoras (P1), atualmente, não tem alunos surdos incluídos. Das cinco professoras analisadas que os têm, a média de alunos surdos incluídos no ano letivo de 2015 foi de 15,6 alunos ($dp=16,6$), mediana de 6, variando entre 1 e 37 alunos. Quanto ao total mensal de alunos atendidos na SAAI, os números são diferentes em relação à quantidade de alunos incluídos (aqueles que estudam nas escolas pesquisadas), pois as professoras P2, P4 e P5 recebem alunos adicionais oriundos de outras escolas da região que não possuem SAAs. Assim, a média obtida em relação ao número total de alunos atendidos foi de 20,2 alunos ($dp=10,9$), mediana 18, mínimo de 7 e máximo de 37 alunos. A entrevistada P6 esclareceu que, no seu caso, menos alunos surdos frequentam a SAAI, pois três se recusam, dois trabalham, dois não precisam e um ainda está em avaliação para verificar se participará ou não.

Professor	Quantas formações em surdez	Quais assuntos	Formação recente	Total de alunos surdos incluídos na escola em 2015	Número mensal de alunos surdos atendidos por você na SAAI
P1	1	Surdocegueira	Surdez	0	0
P2	2	Libras	Libras	1	7
P3	10	Bilinguismo, Inclusão, Aprendizagem do surdo, Tecnologia Assistiva, Surdocegueira, Libras, Intérprete de Libras, Interdisciplinaridade, Imagética, Acessibilidade	Bilinguismo	37	37
P4	10	Português para surdos, Libras, Inclusão	Português para surdos	6	18
P5	10	Leitura e escrita do surdo, Libras, Causas da Surdez, Políticas de educação especial	Políticas Públicas	4	17
P6	10	Importância da Libras na aprendizagem do português	Bilinguismo	30	22

Quadro 6 – Descrição da formação continuada e das características profissionais quanto ao número de alunos surdos incluídos e atendimentos mensais na SAAI

4.2 DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Serão apresentados, a seguir, os resultados quantitativos e qualitativos referentes às perguntas feitas por meio da entrevista. Conforme explicado no capítulo da Metodologia, tratam-se de 25 perguntas, sendo oito abertas (livre resposta), cinco fechadas (respostas pontuais) e doze mistas (reúnem características tanto de perguntas abertas quanto fechadas). Na realização da análise dos dados essas respostas puderam ser sistematizadas de forma a gerar quadros (para respostas abertas) e tabelas (para respostas fechadas). Dentro do possível procurou-se seguir a ordem das perguntas de 1 a 25 que compõem o escopo de temas selecionados para a entrevista na sequência em que foram feitas às professoras entrevistadas, no entanto, em alguns momentos se observará a necessidade de agrupamento das questões, ora para compor quadros, ora para compor tabelas.

Iniciando a conversa com as professoras, o assunto abordado por meio das perguntas 1 e 2 do roteiro de entrevista foi "Formação para o ensino de alunos surdos" e na questão 3 "nível de conhecimento na Libras" (considerado como um dos itens de formação). As perguntas 1 e 2 são do tipo mistas e geraram respostas que serão apresentadas primeiro em seus aspectos fechados e depois em relação aos abertos. A questão 3 foi formulada como uma pergunta aberta, mas tendo em vista as respostas das entrevistadas também foi possível analisá-la quantitativamente como se verá.

Assim, observa-se na Tabela 3 que, em relação à formação inicial, 33,3% das professoras entrevistadas consideram que foram preparadas para lidar com alunos surdos durante a graduação. Já quanto à formação continuada 83,3% das professoras a consideram eficiente em prepará-las para o trabalho com alunos surdos.

Tabela 3 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a formação inicial e continuada e o conhecimento em Libras

Variáveis	categoria	n	(%)
Quanto à formação inicial, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?	Sim	2	(33,3)
	Não	2	(33,3)
	Em parte	2	(33,3)
Quanto à formação continuada, você considera que ela prepara para lidar com alunos surdos?	Sim	5	(83,3)
	Não	0	(0,0)
	Em parte	1	(16,7)
Como você caracteriza seu nível de conhecimento na Libras?	Básico	1	(16,7)
	Intermediário	4	(66,6)
	Avançado	1	(16,7)
Total		6	(100,0)

Quanto ao conhecimento da Libras verifica-se que 66,6% das professoras autorreferiram um nível intermediário de fluência nesta língua. Uma das professoras (P1) referiu nível básico. Com exceção das entrevistadas P3 e P6, as demais professoras mencionaram que, apesar de se comunicarem bem com seus alunos, necessitavam do dicionário ou solicitavam a ajuda dos intérpretes e dos próprios surdos. Na observação in loco realizada nas SAAls das professoras P4 e P5, por exemplo, observou-se o uso do português sinalizado.

No Quadro 7, a seguir, são registradas as respostas abertas às perguntas mistas 1 ("Sobre a formação inicial, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos? Por quê?") e 2 (Sobre a formação continuada, você considera que ela prepara para lidar com alunos surdos? Por quê?):

Professor	Sobre a formação inicial, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos? Por quê?	Sobre a formação continuada, você considera que ela prepara para lidar com alunos surdos? Por quê?
P1	Sim, por que tive esse assunto, da questão da educação de surdos, na graduação.	Sim, por que me ajudou a atender o meu aluno. Sem as formações eu nem saberia por onde começar. Seria um Deus nos acuda!
P2	Sim, em parte, por que me sinto preparada para lidar com os alunos que não se constituem como surdos, ou seja, crianças nascidas em famílias de ouvintes. Já para intérprete dos conteúdos das aulas da sala regular ainda não, pretendo me preparar futuramente.	Sim, em parte, por que em minha opinião estas formações são necessárias e importantes, mas deveriam ser mais frequentes para estarmos sempre atualizados. Para ser efetiva precisa ser contínua e lógica.
P3	Não, por que minha formação inicial foi muito antes do movimento inclusivo, um período de segregação, onde não havia o paradigma da inclusão.	Sim, por que acima de qualquer coisa o curso de formação continuada que fiz me preparou para ser pesquisadora, para buscar inovações. Desencadeou em mim a consciência de que nós também somos responsáveis pela aquisição do conhecimento. Mas, ela precisa fazer sentido para a vida prática do professor. O que vejo é que há uma deficiência da Educação de um modo geral. Se o aluno deu sorte de pegar um bom professor, ok. Se não...
P4	Não, por que nos anos 80 a formação não tinha Libras. Na época era difícil trabalhar com o Oralismo na sala especial, mas dava resultado. A sala especial, na época do Oralismo era boa para o surdo. Era difícil para o professor trabalhar para oralizar o surdo. Quando veio a Libras facilitou para o surdo. Para o professor também deveria, mas ainda há muitos que atuam trabalhando com oralização, ou seja, ensinar o surdo a falar "pato", "bola".	Sim, por que essas formações me ajudaram a desenvolver um trabalho melhor com meus alunos surdos, elas são importantíssimas! Ainda mais pra mim que venho de uma formação inicial oralista.
P5	Sim, em parte, por que acho que podia ser melhor, mas valorizo minha formação. Foi importante como profissional e para o surdo. O ensino da fala era uma necessidade da sociedade da época. Foi bastante enriquecedor.	Sim, por que estamos em busca de atender a nossa clientela. Precisamos buscar. Se não, não é possível fazer o aluno se desenvolver. Toda formação é importante.
P6	Sim, por que tínhamos muita prática. Tive a chance de ter muita vivência nas diversas necessidades dos alunos.	Sim, a formação que eles estão dando está ajudando a refletir sobre a prática. Nesse sentido ela foi boa pra mim que sou reflexiva, mas penso em como ficam os outros colegas que não são reflexivos. Pra outros colegas pode ser diferente, talvez eles precisem de exemplos mais práticos, de ver que funciona.

Quadro 7 – Descrição sobre a preparação para lidar com alunos surdos proporcionada pela formação inicial e continuada

No Quadro 8, a seguir, são registradas as respostas à pergunta 3: "Como você caracteriza seu nível de conhecimento em Libras?"

Professor	Como você caracteriza seu nível de conhecimento em Libras?
P1	Meu nível é básico, mas pretendo melhorar. Ainda não tenho alunos surdos matriculados aqui. Quando eles aparecem eles são direcionados para uma Escola Polo da região.
P2	Me sinto no intermediário, ainda preciso aprendo diariamente e estou ganhando vocabulário com a ajuda dos alunos e dos intérpretes. Ando com o dicionário debaixo do braço, pena que é tão grande e pesado.
P3	Agora é avançado. Antes, não. Quando eu cheguei aqui a minha Libras era básica. Então, no primeiro ano era tudo lindo, eu achava que todos os alunos estavam perfeitos, que os intérpretes também eram perfeitos e eles sinalizavam, os alunos olhavam e era tudo bem. Mas, a partir da metade do ano [...] Quando eu vim, com Libras básica, eu aprendi na Pós... cento e vinte horas de Libras... mais a minha comunicação, mas não era suficiente. Era uma comunicação muito pobre... a partir da minha vinda, como eu me deparei com os alunos, eu fiz duas propostas, pra mim mesma: me aprofundar no conhecimento da língua de sinais, procurando cursos, encontrando coisas pra me aprofundar mesmo, sabe? E me propus a conhecer cinco sinais novos todos os dias. Por conta própria. Então, a partir dessa proposta pessoal que foi conhecer cinco sinais novos todos os dias, eu fui galgando novos conhecimentos e entendendo melhor a Libras como língua, porque mesmo depois da formação, depois de ter terminado a pós, de ter vindo pra cá, Libras pra mim ainda não era compreendida na sua totalidade. Eu vim fazendo essa construção ao longo do convívio mesmo, com os meninos proficientes; os intérpretes também foram bastante favoráveis pro meu aprendizado, a presença deles foi muito favorável e eu fui buscando outros cursos.
P4	No estudo minha formação é avançada, mas me sinto no intermediário. Talvez, uma transição entre o intermediário e o avançado. Acho isso por que eu não sei tudo, apesar das formações que recebi e da experiência que eu tenho – por que eu precisei correr muito atrás já que eu não sabia nada quando comecei, né? Até hoje vou buscar as palavras que não sei no dicionário ou na internet, quando fico na dúvida também pergunto pro intérprete. A gente vai trocando, sabe? Eu me comunico bem, mas os alunos chegam sabendo menos do que eu, então, eles aprendem mais comigo do que eu com eles.
P5	Olha, eu me considero no nível intermediário por que sinto necessidade de saber mais. Por isso, as formações são importantes. Mas, eu também aprendo muito com os meninos. Eles chegam com os sinais próprios dos adolescentes, né? Todo dia eu aprendo uma coisa nova e já faço isso há muito tempo! Estou quase me aposentando, né?
P6	Eu tenho uma ótima comunicação com os surdos, não sinto aquela dificuldade grande, não. É tranquilo pra mim, sabe? Mas não vou dizer que meu nível é avançado por que ninguém sabe tudo. Então, intermediário. Mas, eu vejo um problema aqui... Muitos alunos usam o português sinalizado, sabe? Muitos sinais caseiros... Eu falei pra um intérprete esses dias que eu desaprendi muito de Libras trabalhando com o surdo! Eu vejo que isso acontece com alunos que vieram das EMEFs, das EMEBs e das escolas estaduais também. Quando vem do Estado, então, aí o problema é maior por que a maioria nem Libras mais ou menos tem!

Quadro 8 – Descrição sobre o nível de conhecimento em Libras

Em relação à pergunta aberta 4 “Sobre a pessoa surda, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?”, foi possível observar que três professoras se alinharam ao Modelo Socioantropológico e três ao Modelo Social. Em relação à questão aberta 5 “Sobre a Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?”, três professoras referiram-se à Libras em consonância à filosofia do Bilinguismo e três à filosofia da Comunicação Total. O Quadro 9, a seguir, registra a fala das professoras entrevistadas que levaram a identificação dos modelos e filosofias citados:

continua

Professor	Sobre a pessoa surda, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?	Sobre a Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?
P1	O surdo é uma pessoa diferente, parte de uma minoria linguística, com cultura e comunidade própria. O aluno surdo com pais ouvintes tem a sua aprendizagem prejudicada, diferente do aluno surdo com pais surdos. Quando é filho de pais surdos a família se comunica com ele de forma natural.	Acredito que deveria ser a primeira língua da criança surda. É a língua própria dela.
P2	O aluno, apesar de ter uma deficiência, pode constituir uma identidade como surdo. O deficiente auditivo e o surdo são pessoas com direitos, a sociedade deve olhar para suas necessidades e procurar atendê-las.	Em minhas aulas trabalho a Comunicação Total.
P3	Acredito que a pessoa surda ela realmente não é deficiente. Ela tem uma questão linguística. Quebrando a barreira da comunicação ela é uma pessoa como outra qualquer. Acredito no sujeito surdo como um ser produtivo de cultura e conhecimento, que tem uma língua própria e que é atuante na sociedade.	Acredito no bilinguismo. Acredito que a Libras é a 1ª língua do surdo e é absolutamente necessária para ele. O surdo faz parte de uma minoria linguística.

conclusão

P4	Olha, o surdo pra mim é uma pessoa como outra qualquer, que pode ser atuante na sociedade. Eles têm só dificuldades auditivas. Porém têm aqueles surdos, esses surdos com perda leve, não são todos, mas pela minha experiência, a grande maioria que vem pra o atendimento da SAAI, eles vêm de um encaminhamento de dificuldade de aprendizagem. Então, eu não sei... Deve ter, claro, pela minha observação, relação de alguma perda auditiva com alguma coisa neurológica.	Olha... Agora eu acho uma questão maravilhosa. Foi a salvação dos surdos! Porque agora eles se colocam com mais facilidade. Até enquanto pessoas, eles encontraram um saída. Nas minhas aulas trabalho a Libras e todas as formas pra comunicação.
P5	O surdo é só surdo, apresenta condições de um desenvolvimento como outro qualquer. Não é necessário colocar o aluno em evidência como surdo. Aqui ele é um aluno regular. Um aluno surdo nosso apresentou um trabalho de finalização do 9º ano pra escola e só descobriram que ele era surdo quando a intérprete iniciou a fala e ele sinalizou.	O que é a Libras pra mim? Olha... eu vim de uma formação oralista, mas busquei conforme as necessidades do meu aluno e as da comunidade surda. Hoje vejo que ela é uma identificação. É muito importante buscar a identidade da sua comunidade linguística para fortalecer essa identidade. Mas, também acho que qualquer meio de comunicação (fala, escrita, Libras) é válido. O importante é se fazer compreendido.
P6	Concordo em parte com o que diz Skliar, de que são pessoas que enxergam o mundo de maneira diferente, com uma identidade e uma cultura diferente da minha e da sua. Concordo que o surdo é bicultural, mas tem um problema de saúde também, do ponto de vista fisiológico tem uma deficiência no organismo.	Como uma língua como qualquer outra, levando em consideração, claro, suas características gramaticais que são diferentes da língua oral. Mas, uma língua no começo, né? Tenho dúvidas se em nossa sociedade ela está, realmente, reconhecida como língua. Se você falar de American Sign Language, que é mais antiga, tudo bem. Já está estabelecida. Mas, a Libras... Ela tem um percurso, mas muito na clandestinidade. Não sei se ela já está estabelecida com firmeza.

Quadro 9 – Descrição sobre a perspectiva teórico-filosófica sobre a pessoa surda e a Libras

A importância da Libras na vida escolar do aluno surdo foi verificada por meio da pergunta mista 6. As respostas fechadas evidenciaram que 100% das professoras entrevistadas consideram a Libras muito importante, contribuindo de maneira preponderante na vida escolar dos alunos, como se pode observar por meio da Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a importância da Libras na vida escolar do aluno surdo

Variáveis	categoria	n	(%)
Qual a importância da Libras para a vida escolar em geral?	Muito importante	6	(100,0)
	Mais ou menos importante	0	(0,0)
	Pouca importância	0	(0,0)
	Sem importância	0	(0,0)
Total		6	(100,0)

Em relação à livre resposta também dada à questão 6 “Qual a importância da Libras para a vida escolar em geral? Por quê?”, o Quadro 10, a seguir, evidencia as razões pelas quais as seis professoras entrevistadas consideram que a Libras é muito importante na vida escolar do aluno surdo.

Professor	Qual o grau de importância da Libras para a vida escolar em geral? Por quê?
P1	Muito importante, por que é a língua do surdo, a língua que pode ajudar o aluno a aprender.
P2	Muito importante, por que é o melhor meio de comunicação dos surdos.
P3	Muito importante, por que a Libras possibilita ao aluno surdo o acesso à sua cultura, possibilita à pessoa surda ser inserida no mundo letrado, por que é através da aquisição da 1ª língua que ela desencadeia todas as referências não físicas, expressa sentimentos e consegue a aquisição da L2.
P4	Muito importante, por que é a língua deles. Não tem jeito! Mas, quando veio a Libras eu levei um choque na época. Eu fui fazer uma formação, foi aquela coisa: “Joga esse Oralismo no lixo!”, foi mais ou menos assim. E eu me lembro até hoje que eu fiquei muito indignada, questionando, discutindo... Aí uma professora me chamou lá, conversamos em uma salinha e ela fez assim pra mim: “Tira esse peso do ombro. Você não precisa mais obrigar ou matar uma criança pra ela falar. Agora ela tem a língua dela e é nessa língua que nós vamos trabalhar.”. Mas eu saí arrasada de lá, me lembro até hoje. Eu dizia “Meu Deus como essas crianças vão aprender com esses sinais? A mãe quer que ela fale!”. Porque era a coisa da época. Então toda mudança, ela mexe com você, né? Eu fiquei meio baqueada, sabe? Mas depois, ao longo dos anos, você vai vendo... Eu vi como a rede Municipal cresceu. Hoje os alunos surdos têm Intérprete na sala de aula.
P5	Muito importante, por que para o surdo profundo a Libras é primordial.
P6	A Libras é muito importante, por que é a primeira língua deles. Mas, você tem um problema muito sério que são os sinais caseiros. Cada escola que tem surdos tem sinais diferentes pra isso e aquilo. Falta uma padronização pra muita coisa. Faltam muitos sinais que precisam ser usados na escola: sinais de química, sinais específicos de física, de biologia... Muita coisa você procura no dicionário de Libras e não tem. O intérprete, por exemplo, chega aqui na escola com aquela formação em Libras mais formal e pega um menino que estudou sempre em escola para surdos e que teve como professor de Libras um professor ouvinte. Ele tem muito de português sinalizado, muitos sinais caseiros... Você tem 1h30, duas vezes por semana, pra passar um conteúdo que você quer que ele entenda, de um assunto que ele está tendo na sala de aula e aí você tem duas alternativas: ou parar a aula por 1h30 para discutir os sinais ou aceitar o sinal caseiro que ele te traz e usá-lo pra ele entender do que você está falando.

Quadro 10 – Descrição sobre o grau de importância da Libras na vida escolar do aluno surdo

Quanto ao assunto "Inclusão de surdos na classe comum", abordado por meio das perguntas mistas indicadas pelas questões 7 e 8, observa-se na Tabela 5, a seguir, que 50% das professoras entrevistadas concordam e 50% concordam em parte. Dentre as seis professoras, 33,3% (n=2) consideram que a inclusão traz benefícios para os surdos. No entanto, 50% (n=3) veem benefícios parciais e 16,7% (n=1) não vê benefício algum.

Tabela 5 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a inclusão de alunos surdos

Variáveis	categoria	n	(%)
Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum:	Concordo	3	(50,0)
	Discordo	0	(0,0)
	Concordo em parte	3	(50,0)
Em relação aos benefícios da inclusão de alunos surdos na classe comum:	Há	2	(33,3)
	Não há, prejudica	1	(16,7)
	Há em parte	3	(50,0)
Total		6	(100,0)

Em relação à livre resposta também dada à questão 7: "Você concorda com a inclusão de alunos surdos na classe comum?" e à questão 8: "Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum você acha que há benefícios? Por quê?", o Quadro 11, a seguir, evidencia as razões elencadas por cada uma das professoras entrevistadas:

continua

Professor	Você concorda com a inclusão de alunos surdos na classe comum?	Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum você acha que há benefícios? Por quê?
P1	Concordo, por que isso representa uma oportunidade para o aluno surdo. Mas, não basta matriculá-lo no ensino regular. Requer uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola para que ambos se sintam capacitados a participar dessa inclusão. É necessário a contribuição de todos os envolvidos nesse processo: gestão escolar, família, professores, alunos com a deficiência auditiva e crianças ouvintes. O pessoal precisa ter capacitação em Libras, caso essa seja a forma de comunicação do aluno. O conteúdo desenvolvido pelos professores deve ser o mesmo para o aluno ouvinte. Adaptações curriculares são necessárias. O professor e o intérprete tem que elaborar o currículo juntos e os estímulos visuais são fundamentais.	Em parte, por que o professor da sala regular terá que ter o apoio do intérprete. Se ele não tiver domínio da Libras, será difícil a comunicação.
P2	Concordo em parte, por que não é pra todo aluno. Por exemplo, o aluno do ensino fundamental I eu não concordo. Nesse momento acredito que o ensino deve ser em salas só para surdos. Agora, no fundamental II e médio eu concordo, desde que todas as necessidades sejam supridas, como intérprete na sala e aulas diferenciadas na língua portuguesa.	Vejo benefícios em parte, por que se for um aluno do fundamental II ou médio, ok. Mas, se for uma criança do fundamental I... não vai ter benefícios, não.
P3	Concordo em parte, por que na minha opinião os surdos deveriam ser incluídos só a partir do fundamental II, justamente por que ele precisa de trocas e referências surdas que a escola inclusiva não está preparada para oferecer. O surdo não pode ser individual. Ele é colocado em uma escola comum e fica isolado, em uma escola que não é propícia, mesmo com intérprete.	Em parte, por que no ensino médio os alunos que são proficientes, que já passaram por uma escola bilíngue, eles têm uma cultura que foi cedida a eles. Mas, quando não tem essa oportunidade, eles sofrem com o audismo na escola comum.
P4	Concordo, por que eu vejo avanços. Nós tínhamos alunos aqui complicados e eles conseguiram sair lendo, interpretando e principalmente na comunicação Libras, que o único contato foi aqui na SAAI, na escola. Esse processo de inclusão, de ter o aluno nessa sala comum, facilitou isso e a vinda pra SAAI também possibilitou esse avanço. Na SAAI ele aprende mais a Libras e, como eles são alunos que sempre vieram desde a EMEI num processo de inclusão, eles não apresentam dificuldade com o grupo. E pelo contrário, o grupo quer aprender. Por isso que a gente tem até o projeto de	Há benefícios, por que não existe escola que prejudique aluno com deficiência nenhuma. Aliás, eu vejo a questão da deficiência intelectual e auditiva aqui na escola que tem bastante, todos os alunos avançam! Mesmo aqueles muito comprometidos que não conseguem escrever, a gente vê nitidamente.

	<p>promover Libras na escola. A gente tem os projetinhos de música com os alunos da sala comum. Às vezes eu vou nas itinerâncias e eu dou aulinha de Libras na sala de aula pros alunos ouvintes, os sinais básicos pra eles conversarem. E aí você sabe como é a criançada, querem aprender. Aí, eu levo material, eu faço material pras escolas e trabalho com a sala toda e trabalho com eles. Eles adoram!</p>	
P5	<p>Concordo, por que nós vivemos em uma sociedade de ouvintes, então... se estou em outro país eu procuro avançar dentro daquela sociedade, né? A mesma coisa com os alunos surdos. Não sei que termo usar... Eles têm o direito de ter uma identidade, mas nasceram e vivenciam a realidade de estar em uma sociedade ouvinte. Sem perder a identidade eles tem direito de viver no mundo ouvinte.</p>	<p>Há benefícios, por que quando os pequenos vem pra escola com uma referência de que a escola é importante, eles avançam, eles têm ganho. Se a família tiver o grau de entendimento da importância da escola, eles avançam. Os alunos daqui têm perspectiva de futuro, têm estímulo da família e tem bastante ganho desde que a família esteja presente e o aluno queira estudar.</p>
P6	<p>Acho que está engatinhando. Quando o surdo está na escola bilíngue, nos moldes de hoje é bom frisar, ele está em um mundo protegido. Quando ele vem pra escola regular ele é obrigado a abrir seu mundo, abrir seu campo. Nisso eu concordo com a inclusão. O aluno só percebe que a escrita dele não é português realmente quando chega aqui no ensino médio, aí ele vê que é uma escrita em Libras. Temos uma ótima professora de português que pega no pé deles, faz ler os clássicos, mostra que o universo é maior do que eles imaginam. Mas, a forma como a inclusão é feita não me agrada. Pra ter aluno surdo a escola não pode ter a mesma estrutura de uma escola pra ouvintes. Se você vai ensinar uma segunda língua a carga horária precisa ser maior, 6 ou 8 horas diárias. Precisaria ter uma rede de relações, de contatos com outros surdos depois da aula, um lugar que ele fosse praticar esporte com outros surdos e aprender Libras de verdade. A inclusão precisa responder um monte de coisas, por exemplo, a metodologia de ensino para o surdo. Outra coisa são os funcionários. Tem pouca gente, falta pessoal. Eu não gosto dessa estrutura, do jeito que está não está bom. Não está nem um pouco bom.</p>	<p>Não vejo benefícios. Na verdade, acho que prejudica o aluno surdo. Da forma como a ideia da inclusão está sendo pensada ela prejudica. Aqui na escola, por exemplo, os professores da sala comum não sabem nada de Libras. Como pensar em uma escola inclusiva, que diz que a Libras e o português são as línguas de instrução do surdo se os próprios professores não sabem aquela que deveria ser a primeira língua pro surdo na escola? Isso de ser a língua de instrução está só no papel, lá longe nos gabinetes, não está na realidade da escola, não.</p>

Quadro 11 – Descrição sobre a concordância e benefícios da inclusão de alunos surdos na classe comum

Dando sequência à entrevista, o assunto seguinte abordado com as professoras foi "Atendimento Educacional Especializado". As perguntas abertas 9, 11 e 12 pretenderam levantar as concepções das entrevistadas sobre o assunto e as respostas estão registradas no Quadro 12, assim como a livre resposta dada às perguntas mistas 10 e 13, que também levantaram o conhecimento das professoras sobre esse tema. Quanto às respostas pontuais (fechadas) obtidas com as questões 10 e 13, as mesmas serão dispostas na Tabela 6, adiante.

Primeiramente serão apresentados os resultados referentes às perguntas abertas: "O que é o AEE?" (pergunta 9), "Quanto ao AEE, você considera eficiente nos moldes atuais? Por quê?" (pergunta 10), "Quanto ao AEE, caso tenha respondido "Não" ou "Em parte" na questão 10, o que poderia ser feito para melhorar?" (pergunta 11), "Sob que aspectos (teóricos, filosóficos, metodológicos, didáticos, legais, entre outros) você fundamenta seu trabalho no AEE?" (pergunta 12) e "Quanto ao AEE para surdos, você considera que o compreende da forma adequada para lidar com esses alunos? Por quê?" (pergunta 13) por meio do Quadro 12, a seguir.

Professor	O que é o AEE?	Quanto ao AEE, você o considera eficiente nos moldes atuais?	Quanto ao AEE, caso tenha respondido "Não" ou "em parte" na questão 10, o que poderia ser feito para melhorar?	Sob que aspectos (teóricos, filosóficos, metodológicos, didáticos, legais, entre outros) você fundamenta seu trabalho no AEE?	Quanto ao AEE para surdos, você considera que o compreende da forma adequada para lidar com esses alunos?
P1	Eu considero que é um apoio para o aluno e para o professor.	Eficiente em parte, por que falta compreensão do professor da sala regular de que o AEE está lá para auxiliar e não para vigiar. Ele tem que ver o professor do AEE como parceiro, não como especialista.	Precisa ter mais diálogo entre o professor da sala regular e o do AEE.	Meu trabalho no AEE está baseado na legislação em vigor.	Sim, por que sigo o que o município define.
P2	É atender a especificidade dos alunos deficientes para que tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e conhecimento.	Eficiente em parte, por que eu acho que depende muito do educador, de seus conhecimentos, disponibilidade e comprometimento.	Mais formação para os professores do AEE e para os professores da sala comum também.	Meu trabalho está, sim, fundamentado sob todos esses aspectos.	Sim, por que meu entendimento sobre o AEE é claro para mim e se reflete no meu trabalho diário.
P3	Hoje como está posto é um serviço, mas eu acredito que o AEE é um projeto. Um projeto que está além de um único profissional envolvido. Porque não é um simples profissional que vai naquela sala de aula desenvolver um plano de ação. Ele é mais que isso. Eu acredito que ele seja mesmo, um articulador do projeto, do aluno inclusivo, pra que realmente a inclusão	Eficiente em parte. Como o ensino médio não é um público mais consistente da Prefeitura, então a gente tem poucos fóruns de troca, daqui praticamente que saíram todas as ideias de como trabalhar com esses alunos. Porque na maioria dos lugares não tem onde você buscar, nem publicações, você não tem. Até internacionais fica muito difícil, aonde a gente ainda encontra um pouco é no Paraguai, que eles têm	Nossa, tem que melhorar muita coisa... O AEE deveria ser visto como um trabalho baseado em projetos. É preciso melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, os professores da sala regular precisam compreender melhor seu papel com o surdo, tem que ter formação. Outra coisa, é preciso fazer adaptações. Principalmente para a flexibilidade de	Posso citar Roberto Freire, Foster, Cristina Lacerda, Pedagogia de Projeto. É sob esses referenciais que eu embaso o meu trabalho aqui. Acho importante lembrar da UNESP de Marília, que mudou minha visão de educação especial quando fiz a formação lá.	Não, por que a proposta é legalmente confusa. Há um distanciamento da lei e da realidade. Aqui a gente mescla as duas coisas, Prefeitura e MEC, mas a orientação do MEC está acima, principalmente na entrada dessa nova gestão. Porque, embora tenha o decreto do Projeto Incluir, que organiza bem aqui em relação à São Paulo, ele foi um pouco desconfigurado, deixado um pouquinho de lado e a gente, hoje na

continuação

continuação

aconteça, que não seja só mais uma segregação do aluno, dentro de uma sala comum.

um pouco mais desenvolvido isso. Ainda falta muita coisa, por que hoje não se garante o aluno trabalhador, a obrigatoriedade da continuidade do currículo em Libras, a priorização pra formação dos professores que atuam em sala de aula, um intérprete que case com a filosofia do AEE.

atendimento dentro do horário. Porque nós temos alunos trabalhadores, então muitos alunos acabam não sendo contemplados, não podem ser inserido no grupo de atendimento, mesmo necessitando de uma ampliação de apoio.

Diretoria, teoricamente, segue o MEC. Inclusive, nós temos uma verba, a escola tem uma verba, recebida pelo MEC, pra compra de material, pros computadores, mobiliário.

P4

Cada caso é um caso, né?. Não considero um serviço, por que dizer que é um "serviço" parece que afasta o direito do aluno de ter o AEE na rede. Também não é um projeto, eu não considero projeto. Porque é uma realidade nossa, nós trabalhamos isso todo dia. Nós seguimos as concepções legislativas toda da rede. Eu vejo como um apoio, um apoio específico que o aluno não pode ficar sem, por que ele tem limitações.

Sim, por que nós avançamos muito, principalmente depois da itinerância. Cansa, é muito cansativo, mas dá resultado. Pra melhorar, você vai rir de mim, mas pra melhorar a professora de SAAI precisava ter uma assistente. Assim, eu conseguiria fazer tudo que eu quero.

Sigo os parâmetros da rede e dentro desses parâmetros adequamos ao aluno, às necessidades dele. Meu foco é na Comunicação Total. Quero que ele saia daqui se comunicando melhor em Libras e português.

Sim, por que somos muito bem direcionados na questão do nosso trabalho na SAAI, por exemplo, eu tenho que entregar todo ano o meu planejamento, e nesse planejamento eu tenho que entregar o horário de atendimento, as especificidades, eu entrego todos os relatórios dos alunos. O plano, depois você vai ver, a frequência é controlada, o plano de aula que eu faço todos os dias, não existe essa coisa de o aluno vai pra SAAI e "Ah, vamos dar qualquer coisa!". Isso não existe. A Prefeitura, ela trabalha muito com as portarias, então sempre, toda semana, toda segunda-feira vem um boletim. A DRE

continuação

					manda um boletim com todos os informes e o que tem que ser feito, conforme uma portaria nova, alguma mudança, alguma coisa mais específica, então a gente não pode ser contra, trabalha conforme as orientações.
P5	O AEE é um apoio que subsidia, que norteia o trabalho.	Eficiente em parte, por que como tudo que começa o AEE está em um processo e não dá pra dizer se é eficiente ou não já que está no início. Ele está no PPP da escola e vai se construindo de acordo com as necessidades da demanda. É um apoio, como já disse. Subsidia e ao mesmo tempo está sendo construído. Acredito que não está terminado. Estamos em um processo de legitimar, de aceitação, de conhecimento. O AEE é muito importante.	A sala regular precisa conversar com a SAAI. É preciso profissionalismo de todos os membros da escola, não sei se estou me colocando bem nesse sentido. Pra de fato você ter todo o processo de um aluno, tem que acreditar no que se está fazendo.	Sou muito briguenta nesse sentido. Vem de cima certas coisas, mas temos que parar e analisar para ver se aquilo vai de encontro ao que eu vivo. Dependendo da minha demanda, o que foi dito "lá em cima" não funciona. Então, eu observo as necessidades do meu aluno.	Compreendo em parte, por que o texto dos documentos é um pouco confuso. Ele fica confuso por impor, sem conhecer a realidade. É um documento bom, mas é preciso compreender sua ação, sua aplicabilidade. O legal deve servir o real.
P6	Eu gosto da nomenclatura "Apoio e Acompanhamento". É quase um suporte ao aluno, aos professores, à gestão. Mas, eu não gosto da estrutura.	Eficiente em parte, por que o AEE não atende todas as necessidades do aluno, falta muita coisa pra dizer que está bom. Como eu disse não gosto da estrutura. Acho que seria interessante se as incumbências da SAAI fossem divididas: um professor ficaria com a	Precisaria ter efetivamente horário para conversar com os professores da sala comum, que não fosse um papo de corredor. Nossos horários não coincidem. Como eu fico no contraturno e o intérprete fica 30h por semana com o aluno, o	Meu trabalho é uma colcha de retalhos. Não sigo documentos legais integralmente, Não há como. Até conheço a proposta do MEC para o AEE, mas quando você trabalha no ensino médio você não consegue tratar só da Libras e do	Olha... Sim, eu entendo, sim. A linguagem das orientações, das diretrizes... eu entendo, sim. Mas, uma coisa é o que está posto, outra é o dia a dia. Nem sempre as coisas batem.

parte de apoio didático; outro com a parte mais burocrática, de ver a infraestrutura, de entrar em contato com os professores, acompanhar as famílias. O professor da SAAI está muito sobrecarregado. Você tem 20hs para acompanhar o aluno, 5hs para visitar a sala, 3hs para atender pais, professores, coordenação, preparar material, preencher a papelada... Não dá. Toda reunião eu falo a mesma coisa: "Não dá, é impossível.

professor da sala regular acaba procurando mais o intérprete e não o professor da SAAI. Eu acho que pra melhorar, o cargo de professor de SAAI tinha que ser 40 horas: 20hs atendendo o aluno e 20h atendendo os professores e outras questões. Eu faço visita à sala comum, 5 horas por semana. Tem dois problemas aí: primeiro é pouco tempo, segundo eu acho que fazer isso no horário de aula é até um pouco antiético, eu não gosto. Você termina interferindo na aula do outro professor. Deveria ser um momento a parte.

português, que já é muita coisa. Isso você consegue fazer até o final do ensino fundamental. O menino chega aqui desesperado sobre o conteúdo de biologia, por que ele não está entendendo nada. O que fazer? Tenho que ajudar ele com isso ou ele vai ter mais problemas na sala comum. Aqui eu tenho de tudo, o surdo hemilíngua, o que não tem língua nenhuma, os implantados... Então, a coisa é complicada, é uma realidade que você tem que ir limpando a área.

Quadro 12 – Descrição do conhecimento das professoras sobre o AEE

Observa-se pelas respostas das professoras que duas entrevistadas, professoras das EMEFMs, mencionam as orientações preconizadas pelo MEC. Nenhuma delas, no entanto, norteia seu trabalho com os alunos surdos a partir desses princípios, integralmente. Ressalta-se que, complementarmente à pergunta 12, foi verificado pela pesquisadora se as professoras restantes, ao menos, já tinham ouvido falar sobre a proposta do MEC. As professoras P1, P2 e P4 disseram que não (50,0%) e a professora P5 disse que já tinha ouvido falar, mas que o assunto era raro no município, por causa das diretrizes próprias.

Na Tabela 6, a seguir, podemos observar as respostas pontuais das professoras entrevistadas acerca de suas concepções sobre o AEE e que foram levantadas a partir das perguntas 10 e 13. Verifica-se que apenas 16,7% (n=1) das professoras consideram o AEE eficiente nos moldes atuais. Referente ao AEE para surdos, 66,6% das professoras consideram que o compreendem de forma adequada para lidar com esses alunos.

Tabela 6 – Número e percentual de professoras segundo a concepção sobre AEE

Variáveis	categoria	n	(%)
Quanto ao AEE, você o considera eficiente nos moldes atuais?	Sim	1	(16,7)
	Não	0	(0,0)
	Eficiente em parte	5	(83,3)
Quanto ao AEE para surdos, você considera que o compreende da forma adequada para lidar com esses alunos?	Sim	4	(66,6)
	Não	1	(16,7)
	Compreendo em parte	1	(16,7)
Total		6	(100,0)

O assunto seguinte tratado na entrevista foi "Funções e práticas da SAAI", tema contemplado nas questões de 14 a 19. Como ocorrido com as respostas referentes ao AEE, as respostas sobre SAAI também se caracterizaram como abertas e mistas. Serão apresentados, a seguir, nos Quadros 13 e 14, os resultados que registram a livre resposta das professoras obtidas por meio das perguntas abertas e mistas (questões 14, 15, 16, 17 e 18). Na sequência os dados obtidos por meio das respostas pontuais referentes às questões 15, 16, 17 e 18, serão exibidos na Tabela 7. Os resultados obtidos com a pergunta aberta 19 serão apresentados mais adiante por meio do Quadro 15 e dos Gráficos 1 e 2.

Professor	Quanto à SAAI, qual (ais) é (são) sua (s) função (ões)?	Quanto à SAAI para alunos surdos, você a considera adequada para o atendimento desse aluno?	Quanto à prática na SAAI, você considera que usufrui de todas as condições necessárias(físicas/estruturais, formação/capacitação, pedagógicas, linguísticas, emocionais etc.) para oferecer o melhor atendimento ao aluno surdo?
P1	Acredito que seja ajudar o aluno na sala regular.	Adequada, por que acredito ser um espaço propício para o avanço do surdo, mas ela precisa ser bem compreendida pelo professor.	Considero em parte. Tem que ser um trabalho de prática contínua. Ainda não tenho alunos surdos, a sala está equipada, mas penso nos materiais, sabe? Se faltar algum eu vou ter que confeccionar ou pedir pra escola.
P2	Atendimento especializado no contraturno, é realizar um trabalho colaborativo com sala comum, família e todos os envolvidos. Também prevê preparar plano de trabalho individual.	Inadequada em parte, por que a SAAI atende alunos que não deveriam estar na escola regular. O aluno do fundamental I não deveria estar incluído.	Considero em parte, por que precisamos de formações continuadas mais frequentes e também acho necessário formatar o AEE de uma maneira diferente, sem alunos do fundamental I, que na minha opinião não se beneficiam da inclusão nesse momento.
P3	Na minha visão, a função da SAAI é fazer um círculo aonde ela consiga agregar várias instâncias: primeiro lugar o aluno, o ambiente escolar, a família e outros movimentos sociais. A SAAI tem uma função articuladora.	Adequada em parte, por que como muitas vezes eu tenho que fazer o trabalho fora da lei, o meu emocional também acaba ficando abalado. Eu acabo não garantindo, porque eu tenho um número alto de alunos, deveria ter mais uma SAAI, porque o ano passado eu cheguei a ter cinquenta alunos. Tudo bem que os alunos do ensino médio com surdez você pode atender um número maior de alunos, mas eles acabam sendo prejudicados.	Considero em parte, por que veja só o caso dos computadores, tudo que tem em SAAI foi oferecido pelo MEC, tem uma verba de doze mil reais que o MEC manda para o AEE, mas eu trabalho com surdez, a gente precisa de muita imagem, a gente precisa armazenar essas imagens, então, o computador não comporta. A gente só tem esse computador que quando era do MEC ele era aberto, a gente podia baixar, fazer download, era ótimo. Aí veio a Prefeitura e a gente não tinha o técnico. Começou a pegar vírus. Aí veio o técnico, mas ele apagou um monte de documentação que eu tinha. Eu levei vírus daqui para o meu computador de casa e perdi lá também, fiquei com poucas coisas da construção do meu trabalho em pen drive. São oferecidos os recursos, mas a manutenção, ela também precisa ser priorizada. Tem um computador com internet, antes a gente conseguia o Wi-fi dos notebooks que nós temos lá em baixo, mas agora não tem mais, depois desse episódio do técnico que me levou quase à loucura, não tem mais. Muitas vezes eu não tenho tempo para organizar o processo, porque eu estou fora da lei com os alunos que não conseguem vir no contraturno. É difícil. Material também falta. Eu trabalho muito com jogos, mas se eu não acho eu mesma tenho que produzir.

P4	<p>Trabalhar Libras como L1 e português como L2; Melhorar a comunicação através da leitura e escrita; Trabalhar conteúdos da sala regular, como matemática, mas usando a criatividade para não ficar repetitivo. O envolvimento da SAAI na Semana Literária, por exemplo, é grande por que a escola quer um aluno que leia muito, com conhecimento, diálogo, entendimento, por que o surdo até lê, mas não consegue entender a mensagem. A SAAI dá esse suporte também pro professor. "Quem é esse aluno?", "Como é que ele aprende?", "O que ele vai conseguir desse conteúdo que você está trabalhando de matemática?", "Será que ele vai conseguir?", "Se ele não consegue o que é que ele consegue dentro da matemática?", porque tem limitações que a própria escola não consegue lidar porque é dele, é do aluno.</p>	<p>Adequada. É um espaço privilegiado para o surdo, eu acredito muito na SAAI. As Diretorias Regionais tem o Cefai, né? Você conhece o Cefai? Então, é dali que é direcionado muito do nosso trabalho. As cobranças todas no meu ombro vêm do Cefai. "Então como vocês estão fazendo isso?", "Como é o planejamento?", "Como está o PDI?". O PDI é um documento específico, relatório do aluno que a gente faz anual, semestral, nele vem todas as informações.</p>	<p>Sim, apesar que ela é pequena, mas como eu trabalho com grupos pequenos, no máximo cinco, então tranquilo. E quando eu preciso de um espaço maior, eu uso a outra sala de SAAI também. [...] Aqui eu tenho internet que é coisa que não se tem pra todos. Eu só quero ela bonitinha, por que a outra SAAI é bem bonita. Meu diretor viu a outra e viu a minha e ele disse: "Como assim? A outra professora com a sala bonita e você com essa sala feia? Não! De jeito nenhum!". E agora a reforma da minha SAAI está na lista. Então, como ele fez sala de dança, reformou a biblioteca, ele falou: "A próxima agora é sua.". Ele reformou as quadras, a sala de artes, agora a próxima é a SAAI.</p>
P5	<p>Orientação, buscar a identidade do surdo, estimular a questão do conhecimento em todas as áreas, respeitar a individualidade de cada aluno. A SAAI, além de trabalhar diretamente com o aluno, com o Bilinguismo – trabalho concomitante da Libras e do português, é orientar professores e comunidade de que vale a pena investir em alunos com deficiências. A SAAI é mediadora de ações.</p>	<p>Adequada, por que em vista do que era a SAAI antigamente agora está tranquilo. Muitas já conseguiram conquistar seu espaço na unidade. A SAAI está aqui para colaborar com a escola.</p>	<p>Sim, por que sempre busco, não sou uma pessoa que estacionou. Apesar de ter vindo de uma formação oralista estou sempre querendo buscar o melhor.</p>
P6	<p>Salvar o mundo em seis dias e tentar descansar no sétimo. É fazer de tudo, é missão impossível. Dá vontade de chamar o Tom Cruise e enquanto todo mundo fica babando nele, você foge. Saída pela esquerda. É tentar não morrer. Bom, qual é a função da SAAI... Em primeiro lugar é tentar tirar a ansiedade de todo mundo. Professor acha que ele tem que dar conta de 100% dos alunos e que 100% doa</p>	<p>Inadequada em parte, por que a concepção de SAAI não prevê muita coisa. Tem aluno surdo aqui que rejeita a SAAI, muitos não veem necessidade ou demonstram preconceito com o atendimento dizendo que é coisa para deficiente mental. Na minha opinião o tempo de atendimento é um</p>	<p>Considero em parte, por que a sala é pequena. A acústica precisa melhorar. Mesmo quando pensamos que não há ruído, quando gravo o surdo oralizado, por exemplo, depois ele não consegue se ouvir por que no fundo está aquele ruído. A iluminação da sala também podia melhorar um pouquinho. Precisaria de um retroprojetor, softwares para trabalhar com sinais diretamente no computador. Eu não posso instalar, precisa de uma autorização para instalar uma fonte de Libras para trabalhar com os meninos que tem mais dificuldade na escrita do português. Eu podia tentar pedir uma autorização, mas levaria dois, três, seis anos até que</p>

alunos precisam aprender 100% do que ele ensina. Isso é uma coisa que, pelo menos aqui na escola, a gente já conseguiu quebrar, que ele não vai dar conta de ensinar tudo pra 100% dos alunos. Tem também a ansiedade do aluno surdo quando chega aqui e vê essa escola tão grande, tão imensa, de entrar na sala e ter um professor que "blé, lé, lé, blé" e pra ele parece que está falando grego, de fazer essa tradução, do conteúdo da sala de aula para uma linguagem que ele entenda, fazendo a ponte do conhecimento que ele tinha para o que ele tem que ter. O trabalho na SAAI é uma ponte. É isso, é uma ponte para muitos lugares.

tanto quanto difuso. Quando você pega aquele manualzinho que vem do MEC ele é diferente. Você tem o AEE em Libras, de Libras e para língua portuguesa. Como eu disse, eu não sigo essa orientação na SAAI. Sigo a orientação da Prefeitura que difere do MEC pela distribuição do tempo. Na orientação do MEC você também tem dois professores, tem o de Libras e o de língua portuguesa e aqui no município, na SAAI, é um professor só. Posso até estar enganada, mas acredito que seja isso. O trabalho na SAAI abrange o trabalho na escola que você está lotada e no entorno. Outras crianças vem pra cá. E olha que eu tinha que fazer itinerância também.

venha uma resposta. Eu já solicitei, mas nunca vem resposta. É uma morosidade no atendimento de algumas coisas que atrapalha muito o trabalho. Outro problema é a internet, ela precisa ser rápida já que nosso tempo é reduzido. Às vezes demora uma eternidade pra carregar uma página, uma imagem. Tem caído muito o sinal nos últimos dois anos.

Quadro 13 – Descrição do conhecimento das professoras sobre funções e prática da SAAI

Professor	Quanto à prática na SAAI, você considera que há desafios?	Quanto à prática na SAAI, qual o seu nível de motivação? Por quê?
P1	Sim. Na minha opinião o maior desafio é a ansiedade.	Meu nível de motivação é bom, por que quero ter a experiência de atender esses alunos e estou ansiosa para trabalhar com eles na SAAI.
P2	Sim. Precisa de transporte para esses alunos que participam no contraturno da sala comum.	Olha, meu nível de motivação é aceitável. Só não é melhor por que sinto necessidade de mais formação fornecida pela rede.
P3	Sim, muitos. Quando eu entrei no AEE eu me deparei com alunos que eu achava, na época, que estavam bem, que eles estavam lá, o intérprete estava interpretando, eles aprendendo. Aí quando eu preparei uma anamnese própria pra SAAI de surdez, porque até então a outra era mais para deficiência intelectual – as perguntas não eram apropriadas, a partir do formulário de preenchimento de dados, que eu formulei, porque eu tive que pensar sozinha, ninguém pra me ajudar, a partir daí foi que eu fui perceber a deficiência da segunda língua do surdo e da deficiência da primeira língua do surdo. Então quando eu chamava para fazer a entrevista pra perguntar se ele tinha Libras, se ele morava com a família, desde quando ele tinha entrado na escola, desde quando ele sabia que ele era surdo, o surdo não sabia se expressar em Libras [...]. Aí eu quase entrei em choque, mas mesmo assim eu fui pensar estratégias.	É bom, por que eu amo o que eu faço. Mas, eu sinto uma angústia também. Eu tento trabalhar com alguns projetos e desenvolver a autonomia daqueles que são capazes, em relação às tecnologias, porque o que eu percebo é assim, aqueles alunos que têm complicador fora da escola, mesmo quem têm acesso à internet, eles não tem uma cultura de uso do computador como instrumento de pesquisa. Ainda os que têm habilidade de usar o Facebook, WhatsApp, esses aí ficam autônomos com mais facilidade, mas alguns alunos chegam aqui e nem sabem o uso do periférico. Não têm celular, porque as mães acham que surdo não precisa ter celular: "Pra quê surdo precisa de telefone?". Então, toda essa situação, acaba gerando angústias em mim, por conta do número excessivo de alunos, que eu não tenho com quem distribuir. A sorte é que eu tenho bastante apoio da gestão, porque se não fosse o apoio da gestão, o apoio dos professores, o apoio dos intérpretes, essa parceria que é estabelecida aqui... Olha, no primeiro ano eu coloquei o pé pra fora umas... pelo menos umas dez vezes: "Chega. Eu vou sair". Melhor sala de aula porque você não fica sofrendo a pressão. Aqui você faz atendimento de número maior de alunos. "Você só quer adicional noturno", eu já ouvi várias dessas citações. Isso enquanto eu estava me empenhando além da possibilidade física, da possibilidade humana! Você escutar que você só está querendo ganhar dinheiro à noite é muito triste, sabe? E aí

		abala emocionalmente mesmo, aí dá vontade de não fazer o trabalho. A motivação desaparece. Mas, com a ajuda da gestão eu fui ficando.
P4	<p>Sim, o número de professores da SAAI, por exemplo, é um desafio. É pouca gente pra atender toda a região, é um absurdo. O tempo também é uma questão. Mas eu não falto, por que eu não falto? Vou te explicar: porque eu atendo o aluno duas vezes na semana, duas aulas e duas aulas, são quatro aulas semanais que eles têm, se eu falto no dia, no outro eu tenho uma formação, que nem eu tenho amanhã, já naquela semana ele não vem. Então, eu me preocupo muito com isso. Eu quero aproveitar o tempo, sabe? Tem outras questões também do dia a dia, às vezes a perua tem vistoria, às vezes faz muito frio, às vezes eles ficam muito doentes, então, isso já é uma questão. A criança especial fica muito doente. Eu corro atrás de tudo, teve uma época que eu tive dificuldade, aí eu comprei uma impressora, eu tenho a minha impressora. Eu que tive que comprar, mas aí mudou a direção e o diretor disse o seguinte: "Você não tem que usar nada teu!". Então, agora eu uso a vontade a xerox da escola, eu sou liberada. Eu trabalho muito com xerox, muito com imagem, muito!</p>	<p>É muito bom, por que sem motivação não tem trabalho. Porque na SAAI, depois quando eu te mostrar o planejamento você vai perceber também, eu tenho que trabalhar as duas línguas: o português e a Libras, se for a língua um; português a língua dois. Então, a proposta é fazer com que eles melhorem a comunicação, através da leitura, da escrita e o que eu mais trabalho é a leitura e a escrita. A escola pede isso, um aluno leitor. Então, ler muito pra desenvolver, ampliar vocabulário tanto em L1 como em L2 e aí eu tenho que estar motivada, para poder motivar meus alunos, senão... Então como as aulas podem ficar muito repetitivas, porque na SAAI, eu não trabalho especificamente o conteúdo da sala de aula, eu não vou trabalhar só matemática, eu não vou trabalhar as disciplinas isoladas, então qual é o meu foco? A comunicação em Libras e português. Então para as aulas não fiquem muito repetitivas, aí vem a criatividade.</p>
P5	<p>Sim, o maior desafio é mostrar pra comunidade escolar que o aluno com deficiência pode avançar até o nível médio e superior de ensino. Muitos acham que eles vão estacionar no fundamental, mas vemos que eles casam, trabalham, têm seu sustento de vida. Eles conseguem, sim! Conseguem fazer parte dessa sociedade como um todo.</p>	<p>É bom, por que eu penso no meu aluno. Estou para me aposentar, mas ainda tenho gás. Estou pensando até em solicitar termo de permanência para continuar atuando. É gostoso quando você vê que o seu trabalho tem causado desenvolvimento, quando você vê que o aluno chega lá! Eu sou muito sentimentalista. Já tive oportunidade de trabalhar fora da sala e não quis, pois sou ligada ao meu aluno.</p>

P6	<p>Sim, muitos! A educação de surdos é um desafio constante. Ele começa quando você pensa no que vai trabalhar com o aluno. Você pensa que o aluno traz um repertório e que você vai começar dali. Então, descobre que não é bem assim. Como eu disse preciso de internet rápida, sem isso eu fico muito perdida no meu trabalho com o surdo, sem o recurso rápido de imagem. Você vai trabalhar e descobre que o menino não sabe o que significa "chaveiro", se você não tiver um na mão como mostra? Uma vez teve aqui a questão da "Neblina", uma demanda da sala de aula e eles trouxeram um texto com essa palavra. Como você vai explicar isso? Abre uma página da internet com a imagem e pronto, acabou. O menino entendeu. Claro que, às vezes, é preciso complementar a explicação. A imagem tem esse perigo, já tive problema com isso aqui. O professor da sala de aula queria desconstruir uma imagem e ela era muito forte. Resultado: o que ficou para o menino foi a imagem original e isso chocou. Esse é um desafio. Como escolher a imagem, que tipo de visualidade você vai usar? O trabalho com o aluno surdo é um desafio atrás do outro. Contextualizar tudo pra eles é um desafio, desde uma notícia de jornal que gera confusão até coisas que eles viram no Face. Eu tenho que explicar que nem tudo que é publicado no Face é real.</p> <p>Olha, vou te dizer que esse ano minha motivação está muito boa: grupo de intérpretes muito bons, alunos interessados... está muito bom. Eu não posso me queixar da escola, sempre fui uma pessoa muito respeitada aqui. Tudo que eu peço, dentro do possível, sou atendida. Menos o retroprojeto, né?</p>
----	---

Quadro 14 – Descrição da opinião das professoras sobre desafios e motivação para o trabalho na SAAI

Verifica-se na Tabela 7, a seguir, que 50% das professoras entrevistadas consideram a SAAI um espaço adequado para o atendimento do aluno surdo. Quanto às condições necessárias para se prestar atendimento nessa sala, 66,7% das professoras consideraram que as mesmas estão presentes apenas em parte. A presença de desafios relacionados à prática na SAAI para realizar o Atendimento Educacional Especializado foi mencionada por 100% das entrevistadas. Quanto ao nível de motivação para realizar o trabalho, 83,3% das professoras referiram um nível entre bom e muito bom.

Tabela 7 – Número e percentual de professoras segundo adequação e condições da SAAI, desafios e motivação para o trabalho

Variáveis	Categoria	n	(%)
Quanto à SAAI para alunos surdos você a considera:	Adequada	3	(50,0)
	Inadequada	0	(0,0)
	Adequada em parte	3	(50,0)
Quanto à prática na SAAI você considera que usufrui de todas as condições necessárias (físicas/estruturais, formação /capacitação, pedagógicas, linguísticas, emocionais etc.) para oferecer o melhor atendimento ao aluno surdo?	Sim	2	(33,3)
	Não	0	(0,0)
	Considero em parte	4	(66,7)
Quanto à prática na SAAI você considera que há desafios?	Sim	6	(100,0)
	Não	0	(0,0)
	Em parte	0	(0,0)
Quanto à prática na SAAI qual o seu nível de motivação:	Muito bom	2	(33,3)
	Bom	3	(50,0)
	Aceitável	1	(16,7)
	Ruim	0	(0,0)
	Muito ruim	0	(0,0)
Total		6	(100,0)

Em relação à questão aberta 19 “Quanto à prática na SAAI que atividades você realiza com seu(s) aluno(s) surdo(s) para alcançar os objetivos do AEE?”, registra-se os exemplos citados pelas professoras no Quadro 15, a seguir:

Professor Quanto à prática na SAAI que atividades você realiza com seu(s) aluno(s) surdo(s) para alcançar os objetivos do AEE?	
P1	Confecção de livros adaptados em Libras, uso do dicionário Libras-português para trabalhar a leitura e a escrita do português como segunda língua.
P2	Exercícios elaborados para treinar a Libras, pois meus alunos são de famílias de ouvintes. Para os que sabem mais sinais realizo atividades com a leitura e a escrita.
P3	Projeto Cinema para o trabalho de artigo de opinião, teatro, pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário de Libras e por imagens na internet, Gramática contrastiva, transcrição da Libras para o português escrito, estruturação da escrita conforme a gramática da L2, leitura. A proposta é que o aluno tenha autonomia da cultura escolar e que ele tenha recursos de registro, que ele faça uso das tecnologias pra ampliar seus conhecimentos. Também alfabetizo alunos surdos em pleno ensino médio, alguns estão na fase das garatujas. Tem aluno que não sabe o que significa a filiação, não sabe referir o próprio endereço ou o ano do nascimento. Os conteúdos curriculares são sempre abordados: biologia, física, química e matemática geram mais dúvidas, por que além dos conceitos específicos eles tem que lidar com a dificuldade do português, pra entender os enunciados.
P4	Trabalho poema ilustrado em Libras, a leitura e a escrita. Meu foco é na L1 e L2, a comunicação como um todo.
P5	Poema para trabalhar Libras e leitura e escrita; Música para socializar a língua, pois trabalho também com os alunos ouvintes; Teatro para trabalhar questões como o racismo e outros assuntos do cotidiano; Rodas de conversa sobre questões que eles vivenciam, em todas as repartições (casa, escola, família); Estabelecer socialização em todos os sentidos e a comunicação, inclusive oral; Abordar o conteúdo curricular.
P6	Gramática contrastiva, comparações entre as duas línguas; a leitura e a produção de textos; trabalho com verbos. Também faço campeonato de tabuada com chocolate como prêmio e atividades relacionadas aos conteúdos curriculares.

Quadro 15 – Atividades desenvolvidas na SAAI para alcançar os objetivos do AEE para surdos

Quanto às atividades citadas pelas seis professoras, observa-se no Gráfico 1 que foram exemplificadas dezessete práticas de SAAI. Ressalta-se que o gráfico apresenta os resultados referentes ao número e percentual (n;%) de ocorrências

verificadas em relação a todas as práticas citadas pelas professoras. Assim, a atividade de Leitura, por exemplo, que foi mencionada pelas seis entrevistadas, foi contabilizada como uma atividade ocorrendo na fala das seis professoras, ou seja:

1a atividade: Leitura

Número de ocorrências: 6

O mesmo se deu com a atividade de Escrita que também foi mencionada pelas seis entrevistadas, assim:

2a atividade: Escrita

Número de ocorrências: 6

Soma de ocorrências até o momento: 12

A atividade de Confecção de Livro de Libras foi mencionada por uma professora, assim:

3a atividade: Confecção de Livro de Libras

Número de ocorrências: 1

Soma de ocorrências até o momento: 13

Esclarecendo os números e percentuais que serão vistos no Gráfico 1, retomemos como exemplo as atividades de Leitura e Escrita que foram citadas pelas seis professoras. Foram doze ocorrências, pois cada uma das seis professoras citou as duas atividades. Em um universo de 33 ocorrências a atividade de Leitura representa 18,2% e a de Escrita mais 18,2%. Assim, as duas atividades representam, juntas, 36,4% das 33 ocorrências registradas para as dezessete atividades. As outras atividades, com um total de 21 ocorrências, representam 63,6%, compondo 100% de todas as ocorrências.

Gráfico 1 – Ocorrência das 17 atividades exemplificadas pelas professoras para o trabalho em SAAI, em (n;%)

O Gráfico 2, a seguir, foi idealizado de modo a facilitar a visualização do número de professoras que citaram determinada atividade. Dessa forma, por exemplo, podemos observar que seis delas citaram as atividades de Leitura e Escrita; três citaram atividades para trabalhar o conteúdo curricular; duas citaram o teatro; uma citou a música etc.

Gráfico 2 – Número de professoras de acordo com as atividades citadas para o trabalho na SAAI

Dando sequência à entrevista foram feitas perguntas às professoras (questões 20 e 21) que intencionavam identificar o nível de envolvimento da comunidade escolar com a SAAI. Cumpre esclarecer que uma das professoras (P1) preferiu encerrar a entrevista a partir desse ponto, pois à época da conversa não haviam alunos surdos incluídos em sua escola ou frequentando a SAAI e ela ponderou que precisaria da experiência para opinar sobre outros membros da comunidade escolar. Dessa forma, os próximos resultados aqui apresentados são referentes às respostas de 5 das 6 professoras entrevistadas.

Verifica-se na Tabela 8 que na opinião de 60,0% das entrevistadas os professores da sala comum envolvem-se às vezes com a SAAI para alunos. Já os intérpretes estão geralmente envolvidos, de acordo com 100% das professoras. Quanto à participação dos coordenadores pedagógicos, apesar de 60,0% das entrevistadas referirem que os mesmos estão geralmente envolvidos com a SAAI, uma entrevistada (representando 20,0% da amostra) referiu que em sua escola esse envolvimento ocorre raramente. Em relação à direção, 60,0% das entrevistadas referiram que geralmente os diretores estão envolvidos. O mesmo percentual foi constatado em relação aos demais funcionários da escola (secretaria, limpeza, cozinha etc.).

Já o envolvimento da família chama a atenção visto que apenas uma entrevistada (20,0%) referiu que geralmente os familiares se envolvem com a SAAI e 40,0% referiram que isso raramente ocorre. Quanto aos alunos ouvintes, 80,0% das entrevistadas afirmaram que geralmente os mesmos apresentam envolvimento com os colegas surdos.

Tabela 8 – Número e percentual de professoras segundo o nível de envolvimento da comunidade escolar com a SAAI

Variáveis	categoria	n	(%)
Quanto ao nível de envolvimento dos professores da sala comum:*	Geralmente	2	(40,0)
	Às vezes	3	(60,0)
	Raramente	0	(0,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento dos intérpretes:*	Geralmente	5	(100,0)
	Às vezes	0	(0,0)
	Raramente	0	(0,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento dos coordenadores pedagógicos:*	Geralmente	3	(60,0)
	Às vezes	1	(20,0)
	Raramente	1	(20,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento da direção:*	Geralmente	3	(60,0)
	Às vezes	2	(40,0)
	Raramente	0	(0,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento dos demais funcionários da escola:*	Geralmente	3	(60,0)
	Às vezes	2	(40,0)
	Raramente	0	(0,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento das famílias:*	Geralmente	1	(20,0)
	Às vezes	2	(40,0)
	Raramente	2	(40,0)
	Nunca	0	(0,0)
Quanto ao nível de envolvimento dos alunos ouvintes:*	Geralmente	4	(80,0)
	Às vezes	0	(0,0)
	Raramente	1	(20,0)
	Nunca	0	(0,0)
Total		5*	(100,0)

* P1 não analisada, devido a ausência de alunos surdos

Quanto à importância dada ao envolvimento da comunidade escolar com a SAAI (questão 21), 100% das professoras que responderam à pergunta o consideram muito importante para a realização efetiva do trabalho no AEE, como se verifica na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Número e percentual de professoras segundo o entendimento pessoal sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar com a SAAI

Variáveis	categoria	n	(%)
Importância do envolvimento da comunidade escolar com a SAAI:*	Muito importante	5	(100,0)
	Mais ou menos importante	0	(0,0)
	Pouca importância	0	(0,0)
	Sem importância	0	(0,0)
Total		5	(100,0)

* P1 não analisada, devido a ausência de alunos surdos

Finalizando a entrevista, as perguntas 22 a 25 identificaram as expectativas das professoras quanto ao desempenho escolar e futuro profissional dos alunos surdos.

O Fluxograma 3, a seguir, organiza as respostas das entrevistadas:

Fluxograma 3 – Expectativa das professoras de SAAI em relação ao desempenho escolar e futuro profissional dos alunos surdos

Nota: Q22 = Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera o desempenho escolar de modo geral?; Q23 = Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera seu desempenho escolar em português?; Q24 = Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro acadêmico, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?; Q25 = Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro profissional, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?.

Legenda: NTEM = É provável que não terminem o ensino médio; CETEM = É provável que continuem os estudos apenas até terminarem o ensino médio; CECFA= É provável que continuem os estudos e cheguem à faculdade; VD = Conseguirão uma colocação no mercado de trabalho apenas em vagas para deficientes

Com relação à pergunta 22, "Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera o desempenho escolar de modo geral?", 60% das entrevistadas consideraram que esse desempenho está aquém do que se poderia considerar como bom, situando-o entre aceitável (P2, P6) e ruim (P3). Cumpre esclarecer que a

entrevistada P3 é professora de ensino médio e detém o maior número de alunos frequentadores das SAAls pesquisadas.

Com relação à pergunta 23, "Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera seu desempenho escolar em português?", verifica-se que a expectativa das professoras da SAAI é ainda mais baixa, visto que 20% consideram esse desempenho aceitável, 20% ruim e 20% muito ruim. Mais uma vez, a entrevistada P3, com o maior número de alunos por sala, é a responsável pela afirmativa que revela o cenário mais negativo.

Com relação à pergunta 24, "Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro acadêmico, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?", 60,0% das entrevistadas referem que seus alunos, provavelmente, seguirão nos estudos apenas até terminarem o ensino médio. Uma professora (20,0%) refere que é provável que seus alunos sequer terminem o 2º grau. Em contraponto, uma professora acredita que seus alunos podem chegar à faculdade.

Com relação à pergunta 25, "Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro profissional, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?", 100% da amostra não considera que seus alunos sejam capazes de competir em igualdade com pessoas ouvintes por vagas no mercado de trabalho, conseguindo uma colocação profissional apenas em vagas para deficientes.

A seguir, no capítulo de Discussão, as falas aqui registradas serão recuperadas, acrescidas de excertos complementares e ilustradas com os recursos e materiais que embasam a prática dos professores, obtidos por meio de registro fotográfico durante as observações in loco.

5. DISCUSSÃO

De modo a organizar o presente capítulo, será mantida a ordenação das perguntas da entrevista para dar mais fluidez ao texto, agrupando-as pelas categorias temáticas, conforme apresentado no capítulo de Resultados: **Categoria 1** – Formação para o ensino de alunos surdos (formação inicial, continuada e domínio da Libras) – questões 1, 2 e 3; **Categoria 2** – Perspectivas teórico-filosóficas para o ensino de alunos surdos, concepções sobre surdez, pessoa surda e Libras – questões 4, 5 e 6; **Categoria 3** – Inclusão de alunos surdos – questões 7 e 8; **Categoria 4** – Concepções do AEE – questões 9, 10, 11, 12 e 13; **Categoria 5** – Funções e práticas da SAAI – questões 14, 15, 16, 17, 18 e 19; **Categoria 6** – Participação da comunidade escolar na SAAI – questões 20 e 21; e **Categoria 7** – Expectativa docente sobre desempenho escolar e futuro profissional do aluno surdo – questões 22, 23, 24 e 25.

Organizadas de modo a contribuir didaticamente na contextualização do cenário do AEE encontrado nas SAAIs do município de São Paulo, essas categorias têm por missão primordial, a partir do proposto nos objetivos deste trabalho, desvelar o problema de pesquisa apresentado: em tempos de inclusão as portas das escolas comuns se abrem aos alunos surdos, mas como se abrem? O que encontramos lá?

Como recorte de pesquisa, diante dessa temática tão ampla, optou-se por focalizar o AEE e o trabalho docente desenvolvido em seu espaço de execução: a sala de recursos multifuncionais, chamada no município de São Paulo de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI.

Inúmeras indagações surgiram a partir da pergunta inicialmente formulada sobre o processo inclusivo vivido pelos alunos surdos brasileiros, mas as questões, a seguir, contribuíram, especialmente, para nortear este trabalho:

- O que se denomina de AEE nas escolas comuns do município de São Paulo, ou seja, que concepções embasam esse atendimento e que práticas são desenvolvidas na SAAI para alunos surdos?

- Que contribuições essas concepções e práticas podem trazer para a educação formal desses alunos?
- Quais os desafios encontrados por professores e alunos surdos no âmbito da SAAI e da classe comum?
- No modelo atual de AEE, proposto pelo escopo dos textos legais, os professores da SAAI estão tendo condições de contribuir no acesso do surdo à língua (Libras e português na modalidade escrita) e ao conhecimento formal oferecido nas salas comuns?

Definido o tema (AEE para alunos surdos), o campo de estudo (SAAI das escolas comuns de ensino fundamental e médio do município de São Paulo) e a casuística (professores), iniciou-se a investigação de tais questões a partir de uma proposta metodológica que possibilitou a obtenção de resultados que agora são discutidos no presente capítulo. A proposta de dividir a discussão em sete subseções complementares, portanto, pode contribuir para esclarecer se, no AEE para surdos do município, o pensar e o fazer dos professores entrevistados estão em equilíbrio, além de guiar o leitor à reflexões que, espera-se, sejam estimuladas a partir do que se segue.

5.1 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Antes que sejam apresentadas as respostas das professoras à pergunta 1: "Quanto à formação inicial você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?" e à pergunta 2: "Quanto à formação continuada você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?", e que as mesmas possam ser discutidas, considera-se importante contextualizar o leitor sobre *Formação*. Apoiando-se em Menezes (2008, p. 66), a presente tese compreende que a

Formação não ocorre pelo acúmulo ou somatória de conhecimentos e técnicas apreendidos em cursos, palestras ou conferências, como algo externo ao sujeito. Formação está diretamente relacionada aos diferentes modos de aprender; é apropriação e alargamento de diferentes saberes e entendimentos;

é construção permanente, reflexão e teorização sobre a ação que pode favorecer mudanças nas representações, nas metodologias e nas atitudes dos professores.

É, portanto, como também entende Ferry (2004), um processo interno que implica a postura ativa de formar-se. Nessa perspectiva, o professor deve entender os conteúdos de aprendizagem e o currículo não como a formação em si, mas como meios para construir seu próprio caminho formativo.

Isaia e Bolzan (2008) referem que uma educação de qualidade pode significar aquela que: 1) possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; 2) possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; 3) desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; 4) promove o espírito crítico e fortalece o compromisso de transformar a realidade social. As autoras afirmam, contudo, que conceituar "qualidade de educação" é tarefa complexa e não consensual, que precisa ser vista em sua multidimensionalidade, envolvendo aspectos teóricos, profissionais, atitudinais, valorativos, contextuais, socioculturais e políticos, entre outros.

Gatti (2010), Lüdke e Boing (2007) e Severino (2011) concordam que, apesar dos inúmeros e graves problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, tais questões não podem ser vistas apenas sob a ótica da responsabilidade dos professores – o que normalmente ocorre, segundo Severino (2011). De acordo com os autores, os problemas relacionados à formação docente estão inseridos em um contexto muito maior relacionado ao modo como a gestão política, econômica e administrativa têm conduzido a questão.

A discussão sobre a formação de professores, portanto, requer o cuidado de considerar, conforme destacam Severino (2004) e Azevedo et al (2012, p. 1002), diversos aspectos:

[...] o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não tem sido capaz de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania [...].

Tais aspectos são, portanto, geradores do baixo desempenho observado nas redes de ensino e provocam impactos negativos não apenas no aluno, mas constituem um sistema perverso que coage, que anula e faz sofrer também os professores.

Saviani (2009) afirma que no país dois modelos de formação se consagraram: o modelo que dá ênfase aos conteúdos de conhecimento e o que se concentra nos procedimentos didático-pedagógicos. Entende-se, como refere o autor, que ainda mais importante do que cada um desses modelos de formação, considerados individualmente, é atentarmos para o fenômeno de articulação entre os dois, o equilíbrio que um e outro deve ter no processo contínuo de (trans)formação do professor, a fim de que possa haver impacto positivo para o desenvolvimento do aluno.

Procurando conhecer o processo de formação das professoras entrevistadas, portanto, a pesquisadora perguntou sobre formação inicial, lembrando que todas elas são pedagogas, com tempo de experiência docente variando de 13 a 30 anos. De acordo com as respostas, duas professoras consideraram que foram preparadas para lidar com alunos surdos durante a graduação, duas referiram que a formação ocorreu em parte e duas consideraram que essa preparação não ocorreu.

Dentre as justificativas das duas professoras que consideraram a formação inicial adequada, a entrevistada P6 referiu-se à oportunidade de ter tido experiências práticas como um diferencial. A entrevistada P1 citou apenas o fato de ter tido o assunto na graduação como condição para sentir-se preparada.

Dentre aquelas que afirmaram terem sido preparadas parcialmente, registra-se um trecho da fala da entrevistada P2: "Sim, em parte [...] para intérprete dos conteúdos das aulas da sala regular ainda não, pretendo me preparar futuramente". Apesar de utilizar o termo "intérprete", é possível que a professora esteja se referindo a uma das funções do professor de SAAI, prevista tanto pelo documento orientador do MEC (momento do AEE em Libras, em que assuntos das diversas disciplinas da sala comum são trazidos à SAAI para serem debatidos nessa língua) como pelo estabelecido por meio do Art. 17, inciso VII, da Portaria nº 2.496 (SÃO PAULO, 2012d), que regulamentou as SAAIs:

VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, para alunos com surdez [...]

Apesar de um momento importante para os alunos surdos, que necessitam de estímulo adequado para o estabelecimento de base linguística em Libras – base esta que se garantida permitiria trocas dialógicas efetivas, a entrevistada P2 revela a dificuldade de realizar essa etapa do trabalho pela falta de conhecimento mais aprofundado na língua de sinais. Como veremos, a seguir, sobre formação continuada, as entrevistadas P2 e P3 se referem à necessidade de uma formação contínua, processual e que esteja vinculada à prática.

Mello (2009, p. 251) considera que a formação de professores para a educação básica enfrenta dificuldades conceituais e estruturais e destaca a questão prática, como o fizeram as entrevistadas P2, P3 e P6. Para a autora os problemas relacionados à formação inicial podem ser focalizados

Quanto ao lugar dos cursos de formação no conjunto do ensino superior;
Quanto à separação entre professores multidisciplinares da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e professores especialistas em disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
Quanto ao próprio modelo de formação formalista e sem vinculação com a prática.

Dentre as professoras que referiram uma formação inicial inadequada, cita-se a entrevistada P3 que descreve sua experiência na graduação: "Minha formação inicial não foi adequada por que foi muito antes do movimento inclusivo, um período de segregação, onde não havia o paradigma da inclusão.". A entrevistada P4, que também não se considerou preparada na graduação, analisa de forma ambígua, ora frisando a importância da Libras, ora do trabalho oralista: "Minha formação inicial não foi adequada por que nos anos 80 a formação não tinha Libras. Na época era difícil trabalhar com o Oralismo na sala especial, mas dava resultado.".

Quanto à formação continuada, assunto tratado a partir da Pergunta 2 da entrevista, 83,3% das professoras a consideram eficiente para dar suporte ao trabalho com alunos surdos. A necessidade de formações complementares, no entanto, foi mencionada pela maioria delas. Dentre os assuntos de maior destaque elencados para a formação, as entrevistadas citaram o ensino do português para surdos e a Libras.

A importância dada pelas professoras à formação continuada, no entanto, não parece ser compartilhada por Pinotti (2005). No mesmo ano de publicação do Decreto Federal nº 5.626, que tratou, entre outros, da formação bilíngue dos professores, foi

publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo o *Relatório dos Primeiros Seis Meses de Gestão* (Pinotti, 2005, p. 15). O parecer em relação à formação dos professores afirma:

A formação de professores e os problemas de qualificação dos mesmos não têm tido impacto sobre a formação das crianças. Esse ponto é de uma gravidade enorme, porque se usa uma grande quantidade de recursos e se afasta um grande número de professores da sala de aula para a manutenção desta formação/qualificação mesmo verificando-se que o impacto não ocorre.

É preciso que se reflita, porém, sobre o tipo de formação oferecida aos professores e a lógica do sistema em relação à Educação como um todo. A problemática envolvida na visão das políticas neoliberais que entendem a educação, e consequentemente a formação e o trabalho docente, sob a lógica capitalista, centrada no livre comércio em nome do crescimento econômico e desenvolvimento social é trazida à discussão, por exemplo, por autores como Akkari (2011), Dourado (2002) e Hermida (2012).

Esses pesquisadores, assim como Libâneo (2012), concordam que os ideais neoliberais defendidos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, financiada pelas agências Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial exerceram influência sobre as políticas educacionais brasileiras, à exemplo da LDBEN nº 9.394/96 que, além de não reconhecer diversos anseios da sociedade civil, dispôs sobre formação docente privilegiando demandas mercadológicas.

Após essa breve reflexão sobre as consequências das políticas educacionais no estabelecimento de uma dinâmica para a formação de professores, que pode ser considerada perversa sob muitos aspectos, cumpre registrar que todas as entrevistadas do presente estudo foram unânimes em considerar a formação continuada como algo fundamental para o crescimento profissional e como meio de agregar os conhecimentos necessários para realizar um melhor atendimento aos alunos. A entrevistada P4, por exemplo, reforça:

Essas formações me ajudaram a desenvolver um trabalho melhor com meus alunos surdos, elas são importantíssimas! Ainda mais pra mim que venho de uma formação inicial oralista.

A entrevistada P1 refere: "[...] me ajudou a atender o meu aluno. Sem as formações eu nem saberia por onde começar. Seria um Deus nos acuda!". A

entrevistada P5 afirma que as formações a prepararam adequadamente: "Sim, por que estamos em busca de atender a nossa clientela. Precisamos buscar. Se não, não é possível fazer o aluno se desenvolver. Toda formação é importante.". A entrevistada P3, vai além:

[...] acima de qualquer coisa o curso de formação continuada que fiz me preparou para ser pesquisadora, para buscar inovações. Desencadeou em mim a consciência de que nós também somos responsáveis pela aquisição do conhecimento.

Campos (2005, p. 14), porém, esclarece que apesar da importância da preparação do professor ela deve vir acompanhada de suporte para apresentar resultados efetivos:

Não há mudanças significativas nas escolas, se as ações de formação em serviço não são acompanhadas por apoio técnico, assessoria no campo, processos de reflexão, monitoramento, avaliação e retroalimentação. Fortalece-se, então, a necessidade de processos permanentes de desenvolvimento profissional, incorporados ao planejamento e a organização escolar, com apoio externo para uma prática institucionalizada que recupera e sistematiza os saberes dos próprios docentes, estimula o trabalho entre pares e potencializa os melhores professores como líderes profissionais em suas comunidades educacionais.

De fato, observa-se a partir dos achados em diversas pesquisas, que formação, inicial ou continuada, sem esse suporte pode gerar resultados insatisfatórios. Kassar (2014), tendo como foco a formação de professores para atuar no ensino de alunos com deficiência e considerando os programas do governo federal para a constituição de um sistema educacional inclusivo, apresenta resultados que evidenciam a existência de um grande número de professores com formações, particularmente, os que atuam no AEE e na educação especial, porém, apesar da quantidade, afirma que a qualidade dos profissionais está comprometida. A autora refere que a formação desses professores é precária.

Rossetto (2015, p. 103), discutiu a formação e as atribuições do professor do AEE para a pessoa deficiente na sala de recursos. A partir das análises realizadas, a autora refere que "a formação do professor encontra-se imbuída de características que denotam superficialidade teórica, com grande adesão à modalidade de Educação a Distância (EAD), com ênfase em procedimentos técnicos e na disponibilização do uso de recursos". A autora conclui que "tal formação não contribui para o processo de

apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e compromete a socialização dos conteúdos escolares e o ato de ensinar".

No município de São Paulo, vinculados às treze Diretorias Regionais de Ensino, foram criados os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)⁵¹, em 2004, por força do Decreto nº 45.415, regulamentado pela Portaria nº 5.718/04. Tais centros prestam suporte aos professores das SAAls e o apoio oferecido foi mencionado, de forma positiva, por uma das entrevistadas. No entanto, é com preocupação que se observa, na literatura, que a baixa perspectiva sobre a formação dos professores que lidam com alunos surdos ainda prevalece. Sobre isso estão de acordo Fernandes, S. (2012), Lacerda (2006) e Lacerda, Albres e Drago (2013), entre outros. Essa realidade parece refletir-se também na fala de algumas professoras do presente estudo. A entrevistada P2, por exemplo, afirma que "[...] a formação é importante, mas para ser efetiva precisa ser contínua e lógica.". A entrevistada P3, também afirma que a formação deve fazer sentido para a vida prática do professor.

A formação pautada pela indissociabilidade entre teoria e prática que fomenta uma postura crítica e reflexiva do professor é defendida por Capellini e Mendes (2004), por Fumes et al. (2014) e por Machado (2013). A entrevistada P6 faz o seguinte comentário sobre sua formação: "[...] foi boa pra mim que sou reflexiva. As formações te fazem refletir sobre o seu trabalho, mas penso em como ficam os outros colegas que não são reflexivos.".

Posturas críticas e reflexivas, entendidas como aquelas que estimulam o docente a questionar sua realidade, devem ser estimuladas, mas é preciso que oportunidades para esse exercício sejam criadas e que se atente à importância da base teórica necessária ao direcionamento da prática, como destaca Lopes (2015) para quem a ideia de uma formação reflexiva, na perspectiva construtivista sob o lema "aprender a aprender", identificado em documentos norteadores do AEE, além de imputar ao docente a responsabilidade por sua própria formação (e, consequentemente, a não formação), também prioriza o saber empírico em detrimento do teórico.

⁵¹ Sobre o Cefai sugere-se a leitura do artigo 7º da Portaria nº 5.718/04, que dispõe sobre suas atribuições; e o trabalho de Prieto et al. (2010), intitulado "Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)".

Uma formação inicial crítica, complementada por uma formação continuada idem, poderia oferecer possibilidades de que os professores, ao menos, tivessem a chance de questionar a conformidade, a ordem estabelecida, entendida na perspectiva de Bourdieu (2002) e destacada por Araújo e Oliveira (2014, p. 218) como aquela que leva os educadores à cumplicidade "[...] com a conservação de privilégios de classes, à reprodução de desigualdades e à naturalização de diferenças.". Romper com esse paradigma, no entanto, é enfrentar um "estado de coisas", no âmbito individual e coletivo, permeado por um amplo contexto social, cultural, histórico, político, entre outras influências sobre a constituição de quem é esse "ser docente". Esse enfrentamento, contudo, sofre dura resistência para se estabelecer, visto que formar professores cujas mentes estejam livres para questionar não serve aos interesses de um sistema pautado sob a ótica excludente do capitalismo (AKKARI, 2011; DOURADO, 2002; HERMIDA, 2012; LOPES, 2015).

Apesar do interesse pela manutenção desse *status quo*⁵² é preciso, em consonância aos trabalhos de Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013), Saeta e Nascimento (2008), além dos achados da presente tese que reforçam essa necessidade, que a problemática relacionada à formação dos professores para o ensino de alunos surdos seja superada. A entrevistada P3 afirma:

Nós recebemos do mesmo ambiente, alunos que vem com o português como segunda língua (claro que a gente percebe a influência da Libras na escrita, na produção de pensamentos, mas você vê, é nítido quando ele teve esse trabalho de português) e o aluno que estudou na mesma escola e não teve o mesmo trabalho. Então, não teve na escola um olhar educacional pra planejamento. Foram professores pontuais que fizeram um bom trabalho. Se o aluno deu sorte de pegar esse bom professor, ok. Se não... E é bom frisar que esses bons professores foram buscar, por conta própria, um aprofundamento na formação.

Similarmente à entrevistada P3, porém trazendo elementos preocupantes sobre a conduta profissional de alguns professores, a entrevistada P4 refere:

[...] A sala especial, na época do Oralismo, era boa para o surdo. Era difícil para o professor trabalhar para oralizar [...]. Quando veio a Libras facilitou para o aluno. Para o professor também deveria, mas ainda há muitos que atuam trabalhando com oralização, ou seja, ensinar o surdo a falar "pato", "bola".

De acordo com Lacerda (2006), muitos docentes não apresentam condições adequadas para o ensino de alunos surdos, a exemplo dos professores citados pela

⁵² Expressão latina que significa "no mesmo estado que antes" ou "o estado atual das coisas". Forma derivada e abreviada da expressão *in statu quo res erant ante bellum* ("no estado em que as coisas estavam antes da guerra").

entrevistada P4 que ignoram o compromisso assumido pelo país com uma educação bilíngue para surdos ao pautarem suas práticas sob uma visão oralista. O equívoco é tão grande (e perigoso) que tais professores confundem trabalho pedagógico com trabalho terapêutico, próprio do campo de atuação do Fonoaudiólogo, ao referirem-se ao "ensino da fala".

Müller, Klein e Lockmann (2005) referiram, à época de sua pesquisa sobre formação docente para a educação de surdos, que os professores situavam seus alunos na perspectiva da falta da audição e ausência de fala. Essa postura, em consonância a uma ideia de surdez pautada no Modelo Médico, que focaliza a "patologia" e deixa de considerar aspectos importantes para a educação desses alunos, como a visualidade, por exemplo, ainda encontra espaço nas escolas. De acordo com Vieira, R. (2011, p. 86), em estudo mais recente, essa postura persiste, visto que muitos professores ainda

"[...]carregam uma concepção de surdez compatível com a visão educacional anterior à abordagem bilíngue (Oralismo e Comunicação Total). A crença de que a "deficiência auditiva" causa problemas e dificuldades para a aprendizagem ainda é muito presente."

Observa-se, tanto pelos achados no presente estudo quanto pelas contribuições trazidas à essa discussão pelos diferentes autores citados, que o contexto da formação de professores ouvintes para a educação de surdos continua a demandar reflexões e ações que possam garantir a aprendizagem dos alunos surdos na escola comum, para além da mera presença desses alunos em salas de aula chamadas de *inclusivas* (LACERDA, 2006).

A fim de complementar o que se tem tratado até o momento, passa-se, agora, a discutir os achados relativos à Pergunta 3 da entrevista referente ao conhecimento das professoras participantes do presente estudo em relação à Libras, analisada no escopo das questões sobre formação.

Essa pergunta aberta foi feita de modo a registrar a livre resposta das entrevistadas, visto que não há no Brasil, conforme Pereira (2010), uma nomenclatura específica que designe o nível de domínio em Libras. As professoras, portanto, autodeclararam seus níveis de fluência, de acordo com o seu próprio entendimento, considerando as informações mais próximas de suas realidades, utilizando os termos

"Básico", "Intermediário" e "Avançado". Essa designação também aparece nos estudos de Albres (2012).

De acordo com Pereira (2010), ainda são necessários muitos estudos para determinar o que constitui a fluência linguística em Libras. Segundo a autora, não há um consenso no Brasil que determine suas características. Dessa forma, apesar de ainda não existir, em âmbito nacional, uma nomenclatura específica que possa ser referida para denominar o nível de proficiência nessa língua, a pesquisadora adotou o "Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação – QECRL" (CONSELHO DA EUROPA, 2001), para dar suporte à presente discussão.

Por se tratar de uma referência para línguas orais, a pesquisadora viu-se diante da necessidade de realizar dois ajustes para adequar o texto apresentado abaixo. Assim, onde se lia originalmente "falar" e "as palavras" foram utilizados, em colchetes: [sinalizar] e [os sinais]. Em termos de "domínio de língua", portanto, adaptando-se o disposto na Escala Global do QECRL, o entendimento da presente tese em relação ao nível de domínio em Libras corresponderia ao seguinte:

* **Básico** – correspondendo ao "**Utilizador Elementar**" da Escala Global se refere à: A1) Nível em que a pessoa é capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas, pode comunicar de modo simples, se o interlocutor [sinalizar] lenta e distintamente e se mostrar cooperante; ou A2) É capaz de comunicar por meio de tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais";

* **Intermediário** – correspondendo ao "**Utilizador Independente**" da Escala Global se refere à: B1) Nível em que a pessoa é "capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto"; ou B2) "É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista";

* **Avançado** – correspondendo ao "**Utilizador Proficiente**" da Escala Global se refere à: C1) Nível em que a pessoa é "capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito [os sinais]. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso"; ou C2) "É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas".

As entrevistas revelaram que a maioria das professoras participantes do presente estudo (66,6%) autorreferiram um "nível intermediário" em Libras. De acordo com o disposto acima, sobre as competências necessárias para que uma pessoa esteja no nível B1 ou B2 da Escala Global proposta pelo QECRL (aqui considerado como o equivalente a um nível "intermediário" de domínio), as professoras deveriam ser capazes de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, narrar fatos, dar opiniões e justificar um projeto, por exemplo. Em um nível um pouco maior de complexidade as professoras, equiparadas a um "Utilizador Independente" para usar a nomenclatura do QECRL, deveriam também ser capazes de se comunicar com um certo grau de espontaneidade, demonstrando estar à vontade com falantes nativos, sem apresentar dificuldades que gerassem tensão entre os comunicantes.

Vejamos o que referem, sobre o conhecimento em Libras, as entrevistadas P4 e P5, professoras de SAAI para os alunos do ensino fundamental I e II, que além de receberem em suas salas alunos de outras escolas da região que não dispõem de atendimento para alunos surdos realizam, também, o serviço de itinerância⁵³:

No estudo minha formação é avançada, mas me sinto no intermediário. Talvez, uma transição entre o intermediário e o avançado. Acho isso por que eu não sei tudo, apesar das formações que recebi e da experiência que eu tenho – por que eu precisei correr muito atrás já que eu não sabia nada quando comecei, né? Até hoje vou buscar as palavras que não sei no dicionário ou na internet, quando fico na dúvida também pergunto pro intérprete. A gente vai trocando, sabe? Eu me comunico bem, mas os alunos chegam sabendo menos do que eu, então, eles aprendem mais comigo do que eu com eles (P4).

Olha, eu me considero no nível intermediário por que sinto necessidade de saber mais. Por isso, as formações são importantes. Mas, eu também aprendo

⁵³ Visita às escolas da região que não dispõem de SAAI para suporte e orientação aos professores da sala comum com crianças surdas incluídas.

muito com os meninos. Eles chegam com os sinais próprios dos adolescentes, né? Todo dia eu aprendo uma coisa nova e já faço isso há muito tempo! Estou quase me aposentando, né? (P5).

Esses trechos demonstram que a autorreferência de domínio das professoras se baseia nos cursos de formação realizados e nos anos de experiência profissional. Isso pôde ser confirmado quando a pesquisadora perguntou sobre alguma certificação (à exemplo do Prolibras⁵⁴) ou sobre como a professora P4 chegou a denominar seu nível como "intermediário" e a mesma respondeu:

Não tenho Prolibras, não. Não dá nem tempo de fazer isso! São os cursos dados pela prefeitura que têm os níveis básico, intermediário e avançado. Todo mundo conhece assim. Eu, pelos estudos, teria o avançado por que já fiz todos os que foram oferecidos pelo município.

Antes de prosseguir, voltando ao primeiro excerto da entrevistada P4, também chama a atenção o fato de que a professora busca dirimir dúvidas sobre vocabulário na internet. Os sites utilizados não foram referenciados pela professora, mas sabe-se que em ambiente virtual não são veiculados apenas bons exemplos de fontes de consulta. Seria interessante, em pesquisas futuras, verificar a fidedignidade dos recursos utilizados pelos professores de AEE para suporte de ensino e aprendizagem em Libras e, principalmente, analisar a sinalização em momentos de aula para verificar não apenas o nível de fluência linguística em Libras (quando isso for possível), mas também o impacto dessa sinalização na educação dos alunos surdos.

A necessidade de pesquisas sobre a formação dos professores também é mencionada por Prieto et al. (2010). Os autores afirmam que apesar dos professores estarem passando por ações de formação continuada ainda é preciso averiguar os efeitos dessas ações em suas práticas, bem como suas implicações na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Voltando à questão da Libras, Quadros (2006b) e Lebedeff (2010), afirmam que a maioria dos professores brasileiros ainda não tem conhecimento acerca dessa língua e muitos apenas a dominam parcialmente, como é o caso de algumas professoras participantes do presente estudo. A entrevistada P1, por exemplo, afirma que seu nível de conhecimento em Libras é básico, mas que pretende melhorar seu domínio logo que

⁵⁴ Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. O Prolibras foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

tenha surdos matriculados⁵⁵. Entende-se, porém, que o domínio prévio da Libras é condição fundamental para o atendimento na SAAI, visto que os professores deverão, inclusive, ensinar Libras aos alunos. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), dispõe:

Capítulo III – 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.

A formação bilíngue dos professores, da maneira como descrita acima no trecho do decreto, pode ensejar uma interpretação simplista a despeito de toda a complexidade envolvida na aprendizagem de uma segunda língua (ALBRES, 2012; FELIPE, 2001; GESSER, 2006; LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004; PEREIRA, 2009). A entrevistada P3 relata:

Tem um grupo de professores que está aqui na escola há dez anos trabalhando com surdos e ainda não tem a noção básica da Libras, mesmo fazendo curso. Acho que isso acontece por falta de valorização da Libras como língua, por que se ela já estivesse no currículo do ensino médio, se tivesse esse olhar pelo menos pelo Projeto Político Pedagógico da escola, talvez houvesse uma intensificação da necessidade de conhecimento dos professores. A formação é importantíssima, mas ela precisa fazer sentido para a vida prática do professor.

Há que se levar em consideração também os aspectos referentes às questões metodológicas e didáticas para o ensino da Libras como L2 para ouvintes. Tavares e Carvalho (2011, p. 14), ao discorrerem sobre as abordagens para o ensino de línguas contextualizando historicamente o Método da Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual e o Método Funcional e Comunicativo, afirmam:

Logicamente acreditamos que apenas um método não dará conta da complexidade que é o ensino e a aprendizagem de uma língua, mas há de se considerar os objetivos e expectativas dos aprendizes para se formatar processos de ensino que viabilizem o alcance do objetivo traçado. Sabemos e acreditamos que para que haja uma inserção efetiva das pessoas surdas na sociedade faz-se necessário que abracemos a Libras como segunda língua.

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71), o artigo 5º do Decreto nº 5.626/05

[...] prevê a formação do professor em curso bilíngue, mas não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue. O fato de a formação se dar em duas línguas

⁵⁵ De acordo com a entrevistada P1, ainda não há surdos matriculados em sua SAAI, por que quando esses alunos chegam eles são direcionados para uma Escola Polo da região.

distintas de instrução não garante a apropriação de saberes docentes para a execução de uma educação bilíngue.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010, p. 3), na mesma perspectiva que as autoras acima, afirmam que a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 deixam de dispor sobre aspectos essenciais para a elaboração da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia e de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, curso normal de nível médio e superior, Pedagogia e o curso de Educação Especial, que são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério, pois

[...] não dispõem sobre: os conteúdos; a carga horária da disciplina de Libras e; sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para seu aprendizado tempo e treino.

Fica claro, pelo que apontam os achados do presente estudo, que nem todas as entrevistadas consideram que alcançaram um nível de conhecimento em Libras que possa ser considerado adequado para o desempenho eficiente de suas funções no AEE para alunos surdos, uma vez que, como preconizado por Ropoli et al. (2010) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010) o professor deve dominar a Libras para atender na sala de recursos.

Como referem Tavares e Carvalho (2011) e Lemos e Chaves (2012), é preciso dar atenção aos cursos para o ensino da Libras, tanto na formação inicial quanto continuada. Uma investigação mais aprofundada sobre eles permitirá que se identifiquem as possíveis necessidades (dos cursos e dos alunos), com o objetivo de melhorar a efetividade dos mesmos.

As professoras participantes da presente pesquisa não foram expostas à Libras na graduação de Pedagogia, mas todas referiram ter realizado formações continuadas para aprender a língua, com autorreferência de domínio em nível intermediário por 66,6% das entrevistadas. Foi possível observar, contudo, no decurso do estudo de campo realizado para essa tese, que há uma diferença entre o que algumas professoras dizem e o que fazem em relação ao uso da Libras. Na observação in loco realizada nas SAAls das entrevistadas P4 e P5, com a presença dos alunos surdos em atividade, verificou-se que as professoras, ao darem as orientações para os alunos (P4

para três crianças entre oito e onze anos; P5 para seis adolescentes entre quatorze e dezesseis anos), o faziam utilizando sinais e fala concomitantemente. O uso do português sinalizado, de acordo com Souza (2003) não corresponde ao sistema linguístico da Libras. Ao utilizar-se a estratégia bimodal, dá-se ênfase a estrutura da língua oral utilizando-se o léxico da língua de sinais. Assim, o que se viu, no recorte daquele dia, daquela atividade, foi o uso de uma língua artificial (GOLDFELD, 1997).

Se observará, mais adiante nessa discussão, que em relação à questão aberta 5 “Sobre a Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?” as referidas entrevistadas P4 e P5 fazem parte do percentual de professoras que se referiram à Libras em consonância à filosofia da Comunicação Total, o que reforça ainda mais a hipótese de que a Libras não está sendo compreendida e utilizada, nessas SAAIs pesquisadas, de acordo com o preconizado pelos textos legais, a exemplo do Decreto Federal nº 5.626/05 e o Decreto Municipal nº 51.778/10 – que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial por meio do Programa Incluir, no âmbito da SME; pelos documentos norteadores que direcionam a prática respaldados na filosofia bilíngue; e pelos pesquisadores da área, a exemplo de Alvez, Ferreira e Damázio (2010) e Lacerda, Albres e Drago (2013).

Quanto às outras professoras, as entrevistadas P2 e P6 também referiram “nível intermediário” no uso da Libras. A entrevistada P2, professora de SAAI no ensino fundamental, informou: “[...] aprendo diariamente e estou ganhando vocabulário com a ajuda dos alunos e dos intérpretes. Ando com o dicionário debaixo do braço, pena que é tão grande e pesado.”. A entrevistada P6, professora de SAAI no ensino médio, afirmou: “Eu tenho uma ótima comunicação com os surdos, não sinto aquela dificuldade grande, não. É tranquilo pra mim, sabe? Mas não vou dizer que meu nível é avançado por que ninguém sabe tudo.”.

Reforçando a preocupação trazida nesta discussão sobre o português sinalizado, a entrevistada P6 completa:

[...] Mas, eu vejo um problema aqui... Muitos alunos usam o português sinalizado, sabe? Muitos sinais caseiros... Eu falei pra um intérprete esses dias que eu desaprendi muito de Libras trabalhando com o surdo! Eu vejo que isso acontece com alunos que vieram das EMEFs, das EMEBs e das escolas estaduais também. Quando vem do Estado, então, aí o problema é maior porque a maioria nem Libras mais ou menos tem.

Esse comentário enseja uma reflexão importante que deve ser feita por toda a comunidade escolar, tanto no âmbito municipal quanto estadual, em relação ao ensino da Libras, para uma educação de surdos que se pretenda inclusiva. Bosco (2014, p. 92), refere:

Pensar e propor a educação de surdos a partir da perspectiva inclusiva, com usuários da língua de sinais em número muito reduzido e com domínio precário desta, significa aceitar a permanência de práticas de ensino empobrecidas para este alunado, uma vez que a presença da Libras tem se realizado nos espaços educacionais de forma simplista e instrumental, no interior de uma mesma organização educacional para alunos surdos e ouvintes. Reconhecer e garantir a Libras não corresponde, ainda que assim se faça parecer, ao desenvolvimento de um sólido processo de escolarização para o aluno surdo, uma vez que, na escola comum, a presença da Libras fica como sendo de responsabilidade dos intérpretes de língua de sinais, os quais muitas vezes apresentam um conhecimento incipiente da língua e uma formação bastante restrita.

Karnopp e Klein (2007), apresentando os resultados de um estudo com 50 professores ouvintes de surdos atuantes em diversos espaços escolares, revelaram que em sua amostra apenas 10 professores afirmaram conhecer a Libras. De acordo com as autoras a falta de fluência nessa língua é um problema real para a educação de surdos. Klein, Müller e Lockmann (2004, p. 7), concordam e afirmam que

conhecer a Língua de Sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo uso. Trata-se, sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive.

As entrevistas referentes às duas professoras de SAAls das escolas do ensino médio, inclusive, revelaram não apenas a problemática em relação aos professores que não dominam a Libras em profundidade, mas também inúmeras questões sobre os alunos que estão chegando ao ensino médio. As professoras referem graves problemas relacionados ao domínio das duas línguas – Libras e português, pelos próprios surdos. É importante ressaltar que o Decreto nº 51.778/10, citado anteriormente, prevê em seu artigo 7º, parágrafo 3º "[...] acessibilidade de comunicação com a implantação e ampliação dos níveis de comunicação dos alunos surdos [...]". A entrevistada P3, que referiu um nível avançado em Libras, afirma:

Tenho dois alunos que estão de acordo com o ensino médio, entre 15 e 16 anos. O restante tem entre 20 e 35 anos. Eu faço uma pesquisa quando os alunos chegam aqui, eu tenho um documento, uma anamnese que eu mesma elaborei para ver essas coisas, por que antes o documento aqui da SAAI era pra deficiência mental, não era específico, e o que percebo é que muitos alunos vem de outros estados, eles iniciaram em uma escola bilíngue tardiamente, por

volta dos 12 anos. São raros os alunos que iniciam a vida escolar na idade certa para terem um desenvolvimento normal da aprendizagem. Devo ter aqui, dentre os 37 alunos que atendo na SAAI esse ano, uns 10 que tem múltiplas deficiências e com esses tudo é mais complicado. Dos que não têm, divido em grupos de domínio da Libras e são níveis muito variados. Eu tenho desde o "Aluno Lobo" – que sabe menos do que o básico, apesar de ter passado a vida nas escolas do município, que mal consegue se comunicar pra sobreviver, passando por quem usa código doméstico, ao que sabe mais ou menos. Ninguém chega aqui fluente.

Observa-se que a problemática em torno do domínio da Libras e da língua portuguesa como segunda língua, assuntos que ainda serão retomados nesse capítulo, ganha destaque na fala das professoras e é extremamente complexa. O Decreto nº 6.949/09), que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 24 sobre Educação, destaca a importância da identidade linguística para os surdos e recomenda:

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Blanco (2005, p. 176) ressalta que para se terem docentes que sejam “[...] inclusivos e também capazes de educar na e para a diversidade, é necessário que se produzam mudanças importantes em sua própria formação”. Parece evidente, portanto, que a formação dos professores requeira máxima atenção de um país que pretenda garantir uma educação, verdadeiramente, inclusiva, respeitando os pressupostos do Bilinguismo para surdos e os estilos de aprendizagem desses alunos, perspectiva filosófica assumida pela PNEE-EI (BRASIL, 2008b), considerando o disposto no Decreto nº 5.625/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, e demais textos legais subsequentes relacionados à educação de surdos e já referidos no presente estudo.

5.2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES SOBRE PESSOA SURDA E LIBRAS

De acordo com Augustin (2012, p. 1), o estudo dos modelos de deficiência pode colaborar “[...] com uma construção conceitual acerca da percepção de deficiência frente às políticas públicas para inclusão [...]”. O levantamento das concepções das

professoras participantes do presente estudo sobre pessoa surda e Libras, a partir da perspectiva desses modelos e das filosofias educacionais, poderá proporcionar maior compreensão sobre o contexto da realidade escolar das entrevistadas.

Em relação à Pergunta 4 “Quanto à pessoa surda, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?”, três professoras alinharam-se ao Modelo Socioantropológico e três ao Modelo Social. Dessa forma, representando 50% da amostra, três professoras entrevistadas revelaram que ainda compreendem a pessoa surda com base em um modelo de deficiência que, apesar de representar um avanço em relação ao Modelo Médico, ainda vê a pessoa surda como alguém limitada por uma perda auditiva. Tal perspectiva também foi encontrada no estudo de Vieira, R. (2011) com professores da escola inclusiva de um município da Grande São Paulo.

Ao observar o excerto a seguir, retirado da entrevista realizada com uma das professoras do presente estudo, essa perspectiva torna-se mais evidente. Visto unicamente como um recorte, poder-se-ia afirmar que a entrevistada P4 entende a pessoa surda de acordo com o Modelo Médico, entretanto, as respostas à Pergunta 3 também foram analisadas considerando as demais concepções das professoras sobre a Libras, o AEE e a educação de surdos. Assim, em um contexto maior, considerou-se que a entrevistada foi capaz de considerar outras perspectivas inerentes ao Modelo Social, apesar de demonstrar questões arraigadas ao Modelo Médico e à visão oralista – fruto de sua formação na década de 1980. Diz a entrevistada P4:

Ai, que pergunta difícil. Olha, o surdo pra mim é uma pessoa como outra qualquer, que pode ser atuante na sociedade, exercendo seus direitos e tendo suas responsabilidades. Eles têm só dificuldades auditivas. Porém têm aqueles surdos, esses surdos com perda leve, não são todos, mas pela minha experiência, a grande maioria que vem pra o atendimento da SAAI, eles vêm de um encaminhamento de dificuldade de aprendizagem. Então, eu não sei... Deve ter, claro, pela minha observação, relação de alguma perda auditiva com alguma coisa neurológica.

Observa-se o esforço de algumas entrevistadas em acomodar em suas falas perspectivas que são opostas, como no caso da entrevistada P2: "O aluno, apesar de ter uma deficiência, pode constituir uma identidade como surdo." e da entrevistada P6:

Concordo em parte com o que diz Skliar, de que são pessoas que enxergam o mundo de maneira diferente, com uma identidade e uma cultura diferente da minha e da sua. Concordo que o surdo é bicultural, mas tem um problema de saúde também, do ponto de vista fisiológico tem uma deficiência no organismo.

Para situar a professora P2, por exemplo, em uma perspectiva teórico-filosófica relacionada ao Modelo Social levou-se em consideração a complementação de sua fala: "O deficiente auditivo e o surdo são pessoas com direitos, a sociedade deve olhar para suas necessidades e procurar atendê-las.". No que se refere à entrevistada P6, a análise de sua concepção sobre pessoa surda foi mais difícil, visto que essa professora traz em seu discurso diversos elementos que a aproximam do Modelo Socioantropológico, como a questão da identidade e cultura surdas, por exemplo. A perspectiva da doença, entretanto, a afasta desse modelo e evidencia, como referido anteriormente, uma tentativa de acomodação de visões que são antagônicas, como o Modelo Médico e o Modelo Socioantropológico.

Ao se discutir concepções de surdez e pessoa surda, observa-se que a formação docente retoma seu papel de destaque. De acordo com Gesser (2009, p. 292)

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem).

O professor que focaliza o aspecto auditivo, ou seja, a falta da audição ou, ainda, a ausência da fala, pode deixar de reconhecer outros aspectos mais importantes que caracterizam a pessoa surda, como sua visualidade, por exemplo. Esse contexto pode ter impacto negativo na prática docente (na metodologia e didática de ensino) e trazer riscos ao aluno surdo uma vez que situações escolares excludentes ou que imponham limitações podem ocorrer (VIEIRA, R., 2011).

Se as professoras mencionadas anteriormente ainda evidenciam em suas falas características relacionadas ao enfoque na perda auditiva, a entrevistada P5 faz uma tentativa de romper com essa ideia de uma maneira que, à primeira vista, parece evidenciar um respeito ao sujeito surdo, mas que se revela preocupante:

O surdo é só surdo, apresenta condições de um desenvolvimento como outro qualquer. Não é necessário colocar o aluno em evidência como surdo. Aqui ele é um aluno regular. Um aluno surdo nosso apresentou um trabalho de finalização do 9º ano pra escola e só descobriram que ele era surdo quando a intérprete iniciou a fala e ele sinalizou.

O componente preocupante expresso na fala da professora tem relação com a invisibilidade que pode ocorrer em relação à característica do aluno enquanto pessoa surda. A surdez, em uma perspectiva identitária, que enseja a característica de uma

minoria linguística precisa, sim, estar em evidência, como concordam Albres (2005), Perlin (2010), Rosa, E. (2012), Strobel (2006) e Sperb (2012).

Santos (1999), faz referência aos mecanismos que surgem na sociedade como forma de reação contra a desigualdade e a exclusão: universalismo – forma essencialista de combater a desigualdade; e a exclusão que assume duas formas distintas: universalismo anti-diferencialista e universalismo diferencialista. No primeiro, há a negação da diferença e no segundo, há a absolutização das diferenças. Assim, negar a diferença provoca uma homogeneização que pode culminar na negação de especificidades que são importantes para se garantir igualdade de direitos.

Santos (1999, p. 44), esclarece: "Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade [...]".

Dessa forma, a fala da entrevistada P5 e as considerações de Santos (1999), demandam importante reflexão sobre a visão, muitas vezes, superficial de que "o surdo é só surdo[...]" (P5). As falas das entrevistadas P1 e P3 também foram situadas em consonância a uma visão socioantropológica, mas apresentam maior coerência em relação ao discurso sobre a pessoa surda:

O surdo é uma pessoa diferente, parte de uma minoria linguística, com cultura e comunidade própria. O aluno surdo com pais ouvintes tem a sua aprendizagem prejudicada, diferente do aluno surdo com pais surdos. Quando é filho de pais surdos a família se comunica com ele de forma natural. (P1)

Acredito que a pessoa surda ela realmente não é deficiente. Ela tem uma questão linguística. Quebrando a barreira da comunicação ela é uma pessoa como outra qualquer. Acredito no sujeito surdo como um ser produtivo de cultura e conhecimento, que tem uma língua própria e que é atuante na sociedade. (P3)

Em relação à pergunta aberta 5 “Sobre a Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?”, três professoras referiram-se à essa língua em consonância à filosofia do Bilinguismo e três à filosofia da Comunicação Total. Esse achado demonstra que 50% das professoras que atuam em SAAls para alunos surdos no município de São Paulo não atuam de acordo com os pressupostos filosóficos da educação bilíngue, conforme preconizado pelos documentos oficiais brasileiros, a exemplo da PNEE-EI/2008.

Algumas professoras foram taxativas, caso das entrevistadas P2, P4 e P5, que referiram, respectivamente: "Em minhas aulas trabalho a Comunicação Total"; "[...] Nas minhas aulas trabalho a Libras e todas as formas pra comunicação"; e "[...] também acho que qualquer meio de comunicação (fala, escrita, Libras) é válido. O importante é se fazer compreendido.". Vejamos, porém, um trecho da fala da entrevistada P2 que não é tão óbvio, mas que também tem muito a revelar sobre a questão: "[...] me sinto preparada para lidar com os alunos que não se constituem como surdos, ou seja, crianças nascidas em famílias de ouvintes. [...]".

O que essa entrevistada pode ter intencionado dizer quando afirmou que crianças surdas filhas de pais ouvintes "não se constituem como surdos"? Analisando a transcrição da entrevista dessa professora, pôde-se observar diversos outros comentários complementares e reveladores de sua forma de pensar sobre a pessoa surda e a Libras, tais como: "Na minha sala de AEE atendo surdos e deficientes auditivos", "Devemos atender a especificidade dos deficientes [...]", "[...] eles têm direitos e também podem contribuir na sociedade [...]" e ainda "A Libras é o melhor meio de comunicação dos surdos.". Tais afirmativas situam a professora em uma perspectiva que a aproxima do Modelo Social e da filosofia da Comunicação Total.

Como dito anteriormente metade das professoras ainda pratica uma educação pautada em concepções oriundas da filosofia da Comunicação Total, mesmo após o reconhecimento do Bilinguismo. Esse resultado corrobora com os achados do trabalho de Vieira, R. (2011). É bom que se lembre que essa filosofia (que privilegia a comunicação e não a língua) sofreu, em meados da década de 70, duras críticas quanto à sua eficácia para responder às questões educacionais. Capovilla e Raphael (2001), Moura, C. (2000) e Slomski (2010) referem que, se por um lado a comunicação entre crianças surdas e comunidade ouvinte evidenciou melhora com a adoção da proposta, por outro as habilidades de leitura e escrita, não.

Lacerda (1996) e Góes e Souza (1998) abordaram a questão da Comunicação Total na interação entre alunos surdos e professores ouvintes. Seus estudos evidenciaram prejuízos nas relações dialógicas, isso quando as mesmas chegavam a acontecer. Para Góes e Souza (1998) lidar com dois sistemas linguísticos (Libras e

português) sem que professores e alunos os dominem de forma adequada impacta negativamente na prática pedagógica.

Quanto às professoras que referiram uma concepção de Libras sob a égide da filosofia bilíngue, temos o que afirmam, respectivamente, as entrevistadas P1, P3 e P6:

Acredito que deveria ser a primeira língua da criança surda. É a língua própria dela. (P1)

Acredito no Bilinguismo. Acredito que a Libras é a primeira língua do surdo e é absolutamente necessária para ele. O surdo faz parte de uma minoria linguística. (P3)

Como uma língua como qualquer outra, levando em consideração, claro, suas características gramaticais que são diferentes da língua oral. Mas, uma língua no começo, né? Tenho dúvidas se em nossa sociedade ela está, realmente, reconhecida como língua. Se você falar de American Sign Language, que é mais antiga, tudo bem. Já está estabelecida. Mas, a Libras... Ela tem um percurso, mas muito na clandestinidade. Não sei se ela já está estabelecida com firmeza. (P6)

A fala da entrevistada P6, apesar de situar-se no ano de 2015 (época da entrevista e mais de uma década depois do reconhecimento da Libras), nos remete aos primórdios das discussões sobre essa língua, quando termos como "clandestinidade" ainda eram utilizados por autores como Quadros (1997) e Lacerda (1998) para denunciar a condição de invisibilidade da Comunidade Surda e a posição de menos valia que sua língua ocupava em nossa sociedade. Apesar do indiscutível avanço que a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 representaram, Fernandes e Moreira (2014), afirmam que, historicamente, as pessoas surdas e a língua de sinais continuam invisíveis, em se tratando de políticas de educação de surdos.

A importância da Libras na vida escolar do aluno surdo, na concepção das professoras, foi verificada por meio da Pergunta 6. As respostas revelaram que 100% das entrevistadas consideram que essa língua é muito importante na vida escolar do aluno surdo. A entrevistada P2, demonstrando uma instabilidade entre os conceitos de língua e comunicação, como já referido anteriormente, afirma que a Libras é muito importante na vida escolar do aluno surdo "[...] por que é o melhor meio de comunicação dos surdos."

Em consonância ao que refere Quadros (2006b), as entrevistadas P1 e P3 afirmam:

A Libras é muito importante porque é a língua do surdo, a língua que pode ajudar o aluno a aprender. (P1)

Ela é muito importante, por que a Libras possibilita ao aluno surdo o acesso à sua cultura, possibilita à pessoa surda ser inserida no mundo letrado, por que é através da aquisição da 1ª língua que ela desencadeia todas as referências não físicas, expressa sentimentos e consegue a aquisição da L2. (P3)

A entrevista P4 afirma que a Libras é muito importante para o aluno surdo "[...] por que é a língua deles. Não tem jeito!". E complementa:

Mas, quando veio a Libras eu levei um choque na época. Eu fui fazer uma formação, foi aquela coisa: "Joga esse Oralismo no lixo!", foi mais ou menos assim. E eu me lembro até hoje que eu fiquei muito indignada, questionando, discutindo... Aí uma professora me chamou lá, conversamos em uma salinha e ela fez assim pra mim: "Tira esse peso do ombro. Você não precisa mais obrigar ou matar uma criança pra ela falar. Agora ela tem a língua dela e é nessa língua que nós vamos trabalhar.". Mas eu saí arrasada de lá, me lembro até hoje. Eu dizia "Meu Deus como essas crianças vão aprender com esses sinais? A mãe quer que ela fale!". Porque era a coisa da época. Então toda mudança, ela mexe com você, né? Eu fiquei meio baqueada, sabe? Mas depois, ao longo dos anos, você vai vendo... Eu vi como a rede Municipal cresceu. Hoje os alunos surdos têm intérprete na sala de aula.

A questão do intérprete também ganha destaque na fala de outras professoras ao longo das entrevistas. Quadros (2006b, p. 158) refere que a política de educação inclusiva trabalha "no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais". No entanto, "as proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos." (QUADROS, 2006b, p.155).

A expectativa por uma escola comum com professores bilíngues é grande, especialmente, a partir do advento da Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.625/05, documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008b) e demais textos legais – à exemplo da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que organiza o AEE. Comparando as respostas das professoras às perguntas 5 e 6, no entanto, evidencia-se uma grande incoerência em relação à Libras. Apesar de reconhecerem sua importância, 50% das professoras entrevistadas – ao compreenderem a língua natural do surdo sob a ótica da Comunicação Total, demonstram vê-la como mais um recurso para estabelecer uma relação comunicativa, sem que a relevância linguística que deveria ter essa língua seja, de fato e de direito, uma realidade para todas as SAAIs pesquisadas.

Tenor et al. (2009), em pesquisa realizada sobre a inclusão de surdos na perspectiva de professores de um município de São Paulo, encontraram a mesma problemática aqui evidenciada. De acordo com as autoras, privilegiando a comunicação em detrimento da língua, os professores daquele estudo utilizavam diversos recursos comunicativos pouco sistematizados e valorizavam somente o esforço de comunicação da criança surda, sem efetividade no desenvolvimento real de uma língua.

Corroborando a questão, Dizeu e Caporali (2005) referem que muitos profissionais que trabalham com surdos veem a língua de sinais como uma forma de comunicação, sem atribuir-lhe o status linguístico de língua.

A importância da Libras para a educação de surdos está estabelecida pelo trabalho de diversos pesquisadores, tais como Capovilla (1998), Cárnio, Couto e Lichtig (2000), Ferreira-Brito (1993), Lacerda (1998, 2006), Moura, C. (2000), Quadros (1997, 2006a), Quadros e Perlin (2007) e Sá (2006). Não há dúvida para esses autores que a Libras ocupa papel de destaque na vida da pessoa surda, não apenas por seu status linguístico, mas pela reflexão que enseja diante de seu papel na vida escolar. A esse respeito, Fernandes e Moreira (2014, p. 66) referem:

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna.

Felipe (1995), Quadros (1997) e Skliar (1997) apontam a falta de base linguística de uma língua natural como um grande empecilho para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, com impacto bastante negativo, inclusive, no âmbito educacional. Concordando com essa perspectiva, Schemberg, Guarinello e Massi (2012, p.17), afirmam que as crianças surdas "vêm enfrentando, na família e na escola, barreiras linguísticas com implicações nas suas possibilidades de inclusão social".

É preciso, portanto, que os professores estejam atentos às implicações desastrosas de uma educação para surdos que não priorize a língua de sinais. A história da educação desses alunos alerta para os poucos benefícios obtidos para os mesmos sob a égide da filosofia da Comunicação Total, quando foi possível constatar que a maioria dos estudantes surdos não conseguiu desenvolver um domínio adequado

da Libras (tampouco do português escrito) apresentando desempenho acadêmico geral muito baixo, como afirmam Moura, C. (2000) e Capovilla e Raphael (2001).

A entrevistada P6, faz referência à importância da Libras e à problemática de alunos que chegam ao ensino médio sem dominar essa língua:

A Libras é muito importante, por que é a primeira língua deles. Mas, você tem um problema muito sério que são os sinais caseiros. Cada escola que tem surdos tem sinais diferentes pra isso e aquilo. Falta uma padronização pra muita coisa. Faltam muitos sinais que precisam ser usados na escola: sinais de química, sinais específicos de física, de biologia... Muita coisa você procura no dicionário de Libras e não tem. O intérprete, por exemplo, chega aqui na escola com aquela formação em Libras mais formal e pega um menino que estudou sempre em escola para surdos e que teve como professor de Libras um professor ouvinte. Ele tem muito de português sinalizado, muitos sinais caseiros...Você tem 1h30, duas vezes por semana, pra passar um conteúdo que você quer que ele entenda, de um assunto que ele está tendo na sala de aula e aí você tem duas alternativas: ou parar a aula por 1h30 para discutir os sinais ou aceitar o sinal caseiro que ele te traz e usá-lo pra ele entender do que você está falando.

Além de constituir-se como um problema do ponto de vista linguístico (pela incorporação e reforço de sinais que não são próprios da Libras), a situação apresentada coloca em cheque dois momentos específicos do AEE, como preconizados pelo MEC, ou seja, o AEE para o ensino de Libras e o AEE em Libras.

O AEE de Libras, de acordo com Damázio (2007, p. 32), se caracteriza pelo "[...] estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular.". Além da busca pelos sinais já existentes, o professor de AEE analisa a criação de novos sinais, avalia-os e registra-os para que sejam utilizados no AEE em Libras – momento que "[...] fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum [...]", onde os alunos [...] fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudo." (DAMÁZIO, 2007, p. 29-31)

Contudo, pelo que depreende-se do relato da entrevistada, o tempo exíguo para realizar as atividades tem obrigado a professora a fazer o inimaginável: sacrificar os sinais da Libras, que poderiam estar sendo ensinados, em favor do uso de sinais caseiros previamente constituídos, tendo em vista a urgência em responder às demandas dos alunos aos conteúdos curriculares. Isso nos faz questionar o quanto a importância da Libras está, de fato, sendo considerada.

A situação, em que a Libras é preterida para centralizar os conteúdos, é, no mínimo, incoerente visto que a compreensão de qualquer assunto relacionado à biologia, física, química ou outra matéria qualquer, depende de uma base linguística estabelecida adequadamente. O desequilíbrio entre o que a entrevistada P6 diz ("A Libras é muito importante, por que é a primeira língua [...] do surdo) e o que ela faz, em decorrência das condições de trabalho que lhe são impostas, fica evidente no relato da professora. Em outro trecho da entrevista, ela refere: "A Libras é, sem dúvida, a língua deles [...], mas acho que a gente ainda não saiu da Comunicação Total enquanto concepção do trabalho com o surdo, sabe?".

Ropoli et al. (2010) afirmam sobre essa filosofia educacional:

Os resultados obtidos com a comunicação total são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados [...]

A perspectiva do Bilinguismo para surdos demonstra ser, até o momento, a mais eficiente para promover o desenvolvimento desses alunos, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem, de acordo com inúmeras pesquisas, tais como as que foram compiladas por Quadros (2006a, 2008), Quadros e Perlin (2007) e Quadros e Stumpf (2009) e foi a escolha metodológica dos organismos oficiais do país para a educação desses alunos, principalmente, a partir do reconhecimento da Libras (STUMPF, 2009). De acordo com o preconizado pelo documento PNEE-EI (BRASIL, 2008b) e demais textos legais que tratam do tema, o AEE foi organizado de modo a considerar, em tese, essa perspectiva para os surdos atendidos também na escola comum.

Os dados do presente estudo, no entanto, apontam que o Bilinguismo para surdos ainda não está estabelecido como realidade para os alunos das escolas pesquisadas. Dessa forma, com base no que foi discutido nesta subseção, um convite à reflexão (e à ação) pode ser feito: é possível realizar uma educação verdadeiramente bilíngue na escola inclusiva? Que condições precisam estar estabelecidas para, se for o caso, viabilizá-la nas SAAls e nas salas comuns? Como podemos superar concepções e práticas baseadas na filosofia da Comunicação Total? Frisando que condições, em termos de políticas públicas, devem ser garantidas de modo que todos os envolvidos

possam ter o necessário para desenvolver o pensar e o fazer de acordo com o que é preconizado pelo Bilinguismo.

5.3 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Nessa subseção serão discutidos os achados relacionados às perguntas 7 e 8 da entrevista. Em relação à livre resposta dada à pergunta 7: "Você concorda com a inclusão de alunos surdos na classe comum?", verificou-se que três professoras entrevistadas concordam e três concordam em parte. Em relação à pergunta 8: "Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum você vê benefícios? Por quê?", dentre as seis professoras entrevistadas, duas consideraram que a inclusão traz benefícios para os surdos, no entanto, três referiram benefícios parciais e uma afirmou que a inclusão pode prejudicar o aluno.

De acordo com Mendes (2006, p. 396), não há um consenso sobre qual a melhor forma de educar o público-alvo da educação especial. Segundo a autora, as propostas vão desde a ideia da inclusão total, em que todos os alunos são educados apenas nas classes comuns, até a posição menos radical de que "a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções".

As três professoras que concordam em parte com a inclusão parecem assumir uma posição menos radical. Vejamos o que afirmam as entrevistadas P2, P3 e P6, respectivamente:

Acho que não é pra todo aluno. Por exemplo, o aluno do ensino fundamental I eu não concordo. Nesse momento acredito que o ensino deve ser em salas só para surdos. Agora, no fundamental II e médio eu concordo, desde que todas as necessidades sejam supridas, como intérprete na sala e aulas diferenciadas na língua portuguesa. (P2)

Na minha opinião os surdos deveriam ser incluídos só a partir do fundamental II, justamente por que ele precisa de trocas e referências surdas que a escola inclusiva não está preparada para oferecer. O surdo não pode ser individual. Ele é colocado em uma escola comum e fica isolado, em uma escola que não é propícia, mesmo com intérprete. (P3)

Acho que está engatinhando. Quando o surdo está na escola bilíngue, nos moldes de hoje é bom frisar, ele está em um mundo protegido. Quando ele vem pra escola regular ele é obrigado a abrir seu mundo, abrir seu campo. Nisso eu concordo com a inclusão. O aluno só percebe que a escrita dele não é

português realmente quando chega aqui no ensino médio, aí ele vê que é uma escrita em Libras. Temos uma ótima professora de português que pega no pé deles, faz ler os clássicos, mostra que o universo é maior do que eles imaginam. Mas, a forma como a inclusão é feita não me agrada. Pra ter aluno surdo a escola não pode ter a mesma estrutura de uma escola pra ouvintes. Se você vai ensinar uma segunda língua a carga horária precisa ser maior, 6 ou 8 horas diárias. Precisaria ter uma rede de relações, de contatos com outros surdos depois da aula, um lugar que ele fosse praticar esporte com outros surdos e aprender Libras de verdade. A inclusão precisa responder um monte de coisas, por exemplo, a metodologia de ensino para o surdo. Outra coisa são os funcionários. Tem pouca gente, falta pessoal. Eu não gosto dessa estrutura, do jeito que está não está bom. Não está nem um pouco bom. (P6)

Autores como Fernandes, S. (2012), Lacerda, Albres e Drago (2013), Lebedeff (2010), Lodi e Lacerda (2009), Quadros (2006a), Silva e Pereira (2003) e Souza e Góes (1999), discutem em seus trabalhos sobre a situação dos alunos surdos na escola comum e estão de acordo, assim como Quadros e Perlin (2007), que a inclusão escolar – entendida como um modelo que possibilita igualdade de acesso e aprendizagem para todos, ainda está longe de ser uma realidade para o aluno surdo.

Prieto et. al (2010, p. 20) afirmam que a educação inclusiva deve "[...] garantir a todos os alunos os direitos de aprender e de alcançar níveis mais elevados de ensino.". A entrevistada P6, no entanto, apesar de acreditar que o surdo pode se favorecer de um espaço escolar que amplie sua visão de mundo também afirma que essas condições não estão sendo garantidas no momento:

Essa coisa de ver o surdo como alguém com direito a aprender é coisa que está começando, estamos engatinhando para enxergar o surdo como uma pessoa, como um ser humano com direito à aprendizagem. O surdo tem uma vantagem que é ser bicultural. Mas, a gente não quer que isso apareça, a gente tenta anular essa vantagem do surdo, trata de diminuir isso. Todo tempo eu vejo trabalhos medíocres dos surdos sendo aceitos pelos professores da sala de aula como algo maravilhoso: "Nossa! Ele conseguiu entregar alguma coisa!". Isso é diminuir o surdo. Isso não é garantir que ele esteja aprendendo de verdade.

De acordo com os dados do INEP (2015) o número de alunos surdos matriculados em classes de ouvintes nas escolas comuns é crescente. De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67), nessas salas os alunos são chamados de "surdos incluídos", porém, de acordo com as autoras

na maioria desses casos o aluno surdo é tratado como se ouvinte fosse, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que qualquer condição especial seja propiciada para sua aprendizagem.

Corroborando essa afirmação, a entrevistada P6 descreve:

O menino chega aqui na SAAI desesperado por que ele tem um trabalho de química pra entregar, por que ele não está entendendo um conceito de matemática, por que ele tem que apresentar um seminário de biologia... Tudo pra semana que vem. O professor da sala comum está tocando a matéria, ele tem outros 30 alunos ouvintes lá [...].

A luta da Comunidade Surda por um processo inclusivo que leve em consideração as especificidades desse alunado pode ser expressa pela realização da passeata "Surdo na luta por uma inclusão mais justa", no dia 26 de setembro de 2009, em São Paulo, e por outros movimentos subsequentes que ocorreram no país. De acordo com Brito, Neves e Xavier (2013):

Nos dias 19 e 20 de maio 2010, em Brasília, cerca de 4.000 surdos de todo o país se manifestaram contra a política inclusivista do MEC, com uma sessão, numa das Comissões do Senado, passeatas e reunião com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Em setembro de 2010, foi entregue, em 17 Estados brasileiros a *Carta-denúncia* ao Ministério Público Federal, contra a política do MEC de fechamento das classes e escolas bilíngues de surdos. Os processos estão em andamento desde então, averiguando a condição do atendimento educacional destinado às crianças surdas. Em 2011, foi criado o *Movimento Surdo em Defesa da Educação e da Cultura Surda* com o objetivo de impedir o fechamento das escolas específicas de surdos, escolas que oferecem uma instrução em duas línguas: a Língua de Sinais brasileira, como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua. A luta é em defesa dos direitos linguísticos, culturais e educacionais do povo surdo, principalmente das crianças surdas. Em setembro de 2011, iniciou-se um movimento chamado "*Setembro Azul*", onde ocorrem Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE – Plano Nacional da Educação. [...]

A entrevistada P1, por exemplo, que concorda com a inclusão de alunos surdos, argumenta:

Sou a favor da inclusão por que isso representa uma oportunidade para o aluno surdo. Mas, não basta matriculá-lo no ensino regular. Requer uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola para que ambos se sintam capacitados a participar dessa inclusão. É necessário a contribuição de todos os envolvidos nesse processo: gestão escolar, família, professores, alunos com a deficiência auditiva e crianças ouvintes. O pessoal precisa ter capacitação em Libras, caso essa seja a forma de comunicação do aluno. O conteúdo desenvolvido pelos professores deve ser o mesmo para o aluno ouvinte. Adaptações curriculares são necessárias. O professor e o intérprete tem que elaborar o currículo juntos e os estímulos visuais são fundamentais.

Apesar de se dizer a favor da inclusão por representar "[...] uma oportunidade para o aluno surdo [...]", a fala da entrevistada P1 se converte em uma série de condições para que essa inclusão ocorra. A professora não diz que essas condições estão presentes, ela refere o que é necessário para que venham a estar, destacando que não basta apenas matricular o aluno surdo na escola comum.

Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013, p. 77), em revisão integrativa da literatura científica nacional sobre a inclusão de surdos, que abarcou os anos de 2005 a 2011, verificaram que "apesar dos esforços, a inclusão dos surdos em ambientes escolares não tem ocorrido de maneira satisfatória, havendo despreparo dos educadores e também dos sistemas de ensino."

Tavares e Carvalho (2010, p. 3–4) afirmam:

[...] na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área.

Por sua vez, a entrevistada P4, professora de SAAI em uma escola de ensino fundamental para crianças do 1º ao 9º ano, afirma:

Concordo, por que eu vejo avanços. Nós tínhamos alunos aqui complicados e eles conseguiram sair lendo, interpretando e, principalmente, na comunicação Libras, que o único contato foi aqui na SAAI, na escola. Esse processo de inclusão, de ter o aluno nessa sala comum, facilitou isso e a vinda pra SAAI também possibilitou esse avanço. Na SAAI ele aprende mais a Libras e, como eles são alunos que sempre vieram desde a EMEI num processo de inclusão, eles não apresentam dificuldade com o grupo. E pelo contrário, o grupo quer aprender. Por isso que a gente tem até o projeto de promover Libras na escola. A gente tem os projetinhos de música com os alunos da sala comum. Às vezes eu vou nas itinerâncias e eu dou aulinha de Libras na sala de aula pros alunos ouvintes, os sinais básicos pra eles conversarem. E aí você sabe como é a criançada, querem aprender. Aí, eu levo material, eu faço material pras escolas e trabalho com a sala toda e trabalho com eles. Eles adoram!

Algo que chama a atenção, na comparação entre a fala das professoras de SAAI para alunos do fundamental e aquelas que atendem alunos do ensino médio, é a perspectiva de uso da língua e demais habilidades escolares. Enquanto as professoras P4 e P5, em diversos momentos da entrevista, enaltecem as habilidades linguísticas dos surdos em Libras, as professoras P3 e P6 referem que muitos são os alunos das EMEFs a chegarem no ensino médio sem língua. As professoras, como já mencionado anteriormente, são unânimes em dizer que as crianças oriundas das escolas estaduais estão em condições piores neste sentido. A entrevistada P3, refere:

[...] Hoje o aluno surdo do ensino médio chega com muita defasagem em relação ao aluno ouvinte no que diz respeito aos conteúdos, pois não tem proficiência em português e tudo é passado nessa língua. [...]

A entrevistada P6, também professora no ensino médio, confirma o que é dito pela colega e complementa:

A Libras é sem dúvida a língua deles, mas falta muito e tem colega professor que nivela por baixo. É triste falar isso dos colegas, mas tem isso aí. E não é só com aluno surdo, não. Claro que com o surdo isso é pior. Eu acho que a gente ainda não saiu da Comunicação Total enquanto concepção do trabalho com o surdo, sabe? É uma coisa de política pública que a gente vê com o ouvinte: o aluno tinha que escrever [casa] e ele escreve [csa]. O professor diz: "Ah, já sei que é casa!". Pronto. Passou de ano. Com o aluno surdo ainda tem o agravante que nem política pública pra educação deles tem."

A entrevistada P6, além de descrever a situação inclusiva vivenciada em sua realidade também recupera, no trecho acima, a questão da educação de surdos ainda pautada sob os pressupostos da Comunicação Total. A entrevistada P5, a favor da inclusão, reforça essa perspectiva:

Concordo com a inclusão por que nós vivemos em uma sociedade de ouvintes, então... se estou em outro país eu procuro avançar dentro daquela sociedade, né? A mesma coisa com os alunos surdos. Não sei que termo usar... Eles têm o direito de ter uma identidade, mas nasceram e vivenciam a realidade de estar em uma sociedade ouvinte. Sem perder a identidade eles têm que viver no mundo ouvinte.

Garrido (2015), entretanto, afirma que, a partir da proposta de uma educação inclusiva, a escola deve se adaptar ao estudante público-alvo da educação especial e não o contrário.

Já as falas das entrevistadas P3 e P6, registradas anteriormente, encontram respaldo em estudos como o de Machado (2006, p. 40) que afirma:

A educação de surdos torna-se um assunto inquietante principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Observa-se que a comparação entre a fala dessas professoras das EMEFs e das EMEFMs revela um cenário de realidades opostas e, até mesmo, conflitantes no que se refere à questão linguística, tanto no domínio da Libras quanto do português. As opiniões divergentes sobre isso continuam evidentes nas respostas à pergunta 8: "Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum você vê benefícios? Por quê?". Dentre as seis professoras entrevistadas, duas consideraram que a inclusão traz

benefícios para os surdos. No entanto, três referiram benefícios parciais e uma afirmou que a inclusão pode prejudicar o aluno.

Dentre as professoras que referem benefícios, as entrevistadas P4 e P5 dão suas opiniões da seguinte forma:

Vejo benefícios, por que não existe escola que prejudique aluno com deficiência nenhuma. Aliás, eu vejo a questão da deficiência intelectual e auditiva aqui na escola que tem bastante, todos os alunos avançam. Mesmo aqueles muito comprometidos que não conseguem escrever, a gente vê nitidamente. (P4)

Vejo benefícios, por que quando os pequenos vem pra escola com uma referência de que a escola é importante, eles avançam, eles têm ganho. Se a família tiver o grau de entendimento da importância da escola, eles avançam. Os alunos daqui têm perspectiva de futuro, têm estímulo da família e tem bastante ganho desde que a família esteja presente e o aluno queira estudar. (P5)

A fala da entrevistada P4, apesar de ensejar um panorama muito positivo quanto à escola, vista pela professora como um espaço que jamais causaria prejuízos aos alunos surdos, encontra discordância nos trabalhos de inúmeros autores que estudaram as condições dos alunos surdos em processo inclusivo e verificaram que situações excludentes com impacto negativo sobre o emocional, social, cognitivo e educacional dos alunos surdos são comuns, a exemplo dos estudos de Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013), Guarinello et al. (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013), Lodi (2013), Saeta e Nascimento (2008) e Santos e Campos (2013).

A entrevistada P5, por sua vez, chama a atenção para a participação da família na educação do aluno e a motivação do mesmo para os estudos. De acordo com a realidade da professora, se essas condições estiverem estabelecidas o aluno surdo terá expectativas melhores para seu futuro. O papel da família é, de fato, de extrema importância para a vida escolar de qualquer aluno. A participação das famílias no processo educativo de alunos público-alvo da educação especial está assinalada no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b) e em outros textos legais, como na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Decreto nº 7.611, Art. 2º (BRASIL, 2011) e na Portaria nº 2.496/12 (SÃO PAULO, 2012d), por exemplo.

Dizeu e Caporali (2005) referem que a família é o alicerce da criança. De acordo com as autoras, sem o suporte familiar, a criança poderá apresentar problemas no

desenvolvimento da linguagem e no estabelecimento de uma comunicação efetiva, o que poderá acarretar prejuízos, inclusive, de ordem emocional.

Assim, a perspectiva linguística, mais uma vez, torna-se o centro da questão. De acordo com Sánchez (1991) aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes, ou seja, em um contexto familiar normalmente despreparado para receber uma criança surda de forma a proporcionar-lhe o contato com a Libras como primeira língua. De acordo com Goldfeld (1997) e Lacerda (2003), é necessário que a família compreenda a importância de aprender Libras, de modo a garantir uma comunicação efetiva em casa. Oliveira et al. (2004), no entanto, referem que é comum observar grande resistência das famílias nesse aprendizado e mesmo em aceitar a Libras em casa.

Em consonância à essa realidade, as entrevistadas P3 e P6 referem que os pais de seus alunos não sabem Libras e não se consideram mais em condição de aprender devido à idade ou aos afazeres diários. A entrevistada P3 afirma:

As famílias não dominam a Libras e isso é um dificultador. Aqui na escola é o único lugar de comunicação em Libras que eles têm. A família, quando vai atrás, faz um cursinho de Libras na igreja. Isso não aprofunda a língua. Falta acesso à Libras. Não é como em qualquer escola de inglês que tem em qualquer lugar. Aqui em São Paulo praticamente não tem e quando se acha custa caro, a família não tem como bancar.

Essas famílias, segundo as professoras, se confortam com a possibilidade de que os filhos usem "a língua deles" na escola, com os amigos. Diz a entrevistada P3:

[...] trabalhamos também com as famílias a importância de outros vínculos pra passeio, pra que ele consiga se locomover sozinho, até assim, pra própria vida. Mas ainda existem algumas famílias que superprotegem e acabam fazendo os filhos entrarem em extremo sofrimento, porque ao findar o terceiro ano ele não tem possibilidade de uma formação superior, ele não tem mais vínculos com uma comunidade surda, porque geralmente os pais ouvintes não dão essa importância, não entendem que lá em casa eles não estão se comunicando, acabam usando apenas alguns comandos de "vai dormir", "vai comer", "levantou", "faz isso", "faz aquilo". Como ajudar esses meninos depois do terceiro ano? Eu ainda não descobri um jeito pra eles serem absorvidos por um serviço... Apesar da gente ter contato com associações de surdos, nem sempre elas são da nossa proximidade, isso já dificulta bastante. Eu tive um aluno de terceiro ano que começou a faltar muito. Eu chamei e avisei: "Olha, cuidado! Você não pode faltar assim, se não vai reprovar de ano." e ele respondeu que estava faltando por que descobriu que assim seria reprovado e ele queria! Queria ser reprovado pra continuar na escola, pra não perder a escola, a Libras e os amigos. Era o último ano dele. É muito triste.

A entrevistada P5 também faz um relato que desperta profundas reflexões sobre a questão familiar e a Libras:

Tenho um aluno aqui que apesar de oralizado tem uma identidade, se identifica com a Libras. Foi difícil para a família ouvinte aceitar. Ele se identifica com a Libras, gosta de estar com o surdo, mas os pais não conseguem ver nisso algo bom pra ele. Tenho outra aluna, de 16 anos, que vive um problema parecido com a família. Ela está avançando muito na SAAI, adquirindo vocabulário em Libras e isso está incomodando a família, por que eles querem que ela fale. A família está provocando atrasos e faltas para evitar que a filha venha pra SAAI e melhore em Libras. Mas, a aluna se identifica como surda, ela quer as duas línguas.

Durante a realização da entrevista a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer os dois alunos citados pela professora. Apesar do presente estudo focar sua atenção à fala das docentes, registrar-se-á o breve discurso da aluna, tanto por que reforça a fala da entrevistada, quanto por que está carregado de significados que contribuem para a reflexão que essa discussão pretende suscitar no leitor. Sugere-se que outros trabalhos sejam realizados focalizando as concepções dos alunos surdos das SAAIs, bem como o de outros atores da comunidade escolar, a fim de que se possa ampliar a compreensão sobre o cenário do AEE no município.

Confirmando o relato da professora, a aluna afirmou utilizando estratégia bimodal: "Triste. Mãe detesta Libras. Quer levar eu curso computador no horário aqui aula Libras. Eu quero bilíngue. Mãe, não." Como o AEE não é obrigatório, a professora refere que a família da aluna viu nessa condição uma forma de impedir a filha de frequentar a SAAI. A entrevistada P5 finaliza:

Não é o AEE que deve se tornar obrigatório, é a família que precisa ser trabalhada para entender a importância da SAAI. Está complicado, mas vamos insistindo. Vamos mostrar para os pais que ela está melhorando o desempenho na sala de aula.

Sobre as relações familiares entre pais ouvintes, filhos surdos e a Libras, a entrevistada P4, relatou duas situações vivenciadas por seus alunos, confirmando por um lado a problemática evidenciada pela entrevistada P5, mas também mostrando que há famílias interessadas em proporcionar aos filhos o contato com a Libras. Diz a professora:

Por exemplo, a aluna fez a cirurgia, ela é muito bem acompanhada pela família, ela fez a cirurgia do implante coclear e um dia desses ela falou pra mim, ela é severa quase profunda, mas ela tem um pouco de português, aí ela falou assim: "Eu não precisa, eu não quer mais Libras!" e eu falei "Por quê?", "Porque não precisa, escutá, eu escutá" e aí tem uma longa distância entre você fazer a

cirurgia e já começar a falar e escutar, né? Eu, particularmente, não senti essa diferença nela, mas acho que é uma questão familiar. Acho que a mãe pensou "Ah, agora não precisa mais.", você entendeu? Na família ouvinte, normalmente, tem dessas coisas. Tem um outro menino aqui que a perda é leve, mas os médicos disseram que até os 12 anos ele vai perder tudo. Eles falaram pra mãe: "Faz o implante", mas ela não quis, por que ele é muito esperto, já adquiriu linguagem, ele fala bem, escreve bem. Só que a mãe quer ele na Libras. Ela acha que vai precisar um dia.

Além da falta de uma língua em comum que pode afetar o acompanhamento da família na vida escolar do aluno surdo, Bendinelli (2012), se refere a outros desafios também encontrados por familiares de estudantes que necessitam de atendimentos complementares: a extensão territorial do município e a distribuição irregular dos serviços pela cidade. Essa situação é descrita pela entrevistada P3 no trecho que se segue:

A Prefeitura oferece transporte até o nono ano para os alunos com deficiência do período da tarde, mas para o aluno do ensino médio não tem, ainda que esteja na faixa etária apropriada da modalidade de ensino. Muitos não tem como vir pra escola e desistem ou nem chegam a começar. Para os alunos com deficiências associadas é ainda pior. Aí é que eles perdem mesmo. Tivemos um caso de um aluno surdo e com síndrome de Down que não conseguiu vir. Para as famílias é muito difícil trazer esses alunos.

Registra-se que o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial por meio do Programa Incluir, no âmbito da SME, é composto por diversos projetos que pretendem dar suporte ao aluno público-alvo da educação especial. Dentre eles tem-se o Projeto Acessibilidade, descrito no artigo 7º, que em seu parágrafo 4º dispõe:

§ 4º. O Transporte Escolar Gratuito – TEG, regular ou em veículos adaptados, será ampliado para atendimento dos alunos com deficiência, tanto no horário regular como nos horários de atendimento complementar efetuado nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI ou instituições conveniadas, quando encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, mediante critérios estabelecidos em portaria específica.

Como citado, a professora afirma que esse serviço de transporte não é ofertado para os alunos do ensino médio. Pelo relato da entrevistada, contudo, fica claro que para oferecer acessibilidade a todos os alunos surdos que necessitarem, será preciso promover, de fato, a ampliação da cobertura ora ofertada.

Importante destacar, ainda, a questão socioeconômica que pode afetar as famílias. Dias, S. et al. (2005) e Oliveira et al. (2004) afirmam que a falta de recursos financeiros pode gerar sobrecarga, em especial às mães, que acumulam inúmeras

tarefas nos cuidados familiares. Confirmando essa perspectiva, todas as professoras participantes do presente estudo afirmaram que a maioria das famílias dos alunos surdos que frequentam as SAAls são de baixa renda.

As entrevistadas P1, P2 e P3 que referem benefícios parciais com o processo inclusivo vivenciado pelos alunos surdos afirmam:

O professor da sala regular terá que ter o apoio do intérprete. Se ele não tiver domínio da Libras, será difícil a comunicação. (P1)

Se for um aluno do fundamental II ou médio, ok. Mas, se for uma criança do fundamental I... não vai ter benefícios, não. (P2)

Vejo benefícios em parte, por que no ensino médio os alunos que são proficientes, que já passaram por uma escola bilíngue, têm uma cultura que foi cedida a eles. Mas, quando não tem essa oportunidade, eles sofrem com o audismo na escola comum. (P3)

Já a entrevistada P6, afirmou:

Não vejo benefícios. Na verdade, acho que prejudica o aluno surdo. Da forma como a ideia da inclusão está sendo pensada ela prejudica. Aqui na escola, por exemplo, os professores da sala comum não sabem nada de Libras. Como pensar em uma escola inclusiva, que diz que a Libras e o português são as línguas de instrução do surdo se os próprios professores não sabem aquela que deveria ser a primeira língua pro surdo na escola? Isso de ser a língua de instrução está só no papel, lá longe nos gabinetes, não está na realidade da escola, não.

A escola que muitos da Comunidade Surda desejam – como sugerida nos Estudos Surdos (QUADROS, 2006a, 2008; QUADROS; PERLIN, 2007; QUADROS; STUMPF, 2009) e aquela oferecida pela política inclusiva do país diferem, entre outros, em dois aspectos fundamentais: o ambiente em que a educação do aluno surdo deve ocorrer e a perspectiva linguística. De acordo com os Estudos Surdos, é importante que esses alunos convivam entre si e tenham, em seus professores, os modelos adultos surdos fluentes em Libras de que necessitam para a aquisição da Libras como L1, principalmente, levando em consideração que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que, normalmente, não estão preparadas para proporcionar base linguística nesta que é a língua natural do surdo.

O estabelecimento de um ambiente propício para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade e cultura surdas, além do acesso ao conhecimento escolar formal que deve ser garantido por meio da Libras, com o ensino da língua portuguesa com metodologia de segunda língua, também são preocupações da escola bilíngue

para surdos conforme a proposta de Quadros (2006a, 2008), Quadros e Perlin (2007) e Quadros e Stumpf (2009).

Já com relação à escola inclusiva, quem está na sala comum são os professores ouvintes (a maioria sem domínio algum da Libras) e os intérpretes (que, por sua vez, não são professores). Quanto ao AEE, os textos legais e os materiais norteadores abrem a possibilidade de que os alunos sejam acompanhados por um professor ouvinte e/ou surdo. Ainda que o termo "preferencialmente", como referem Ropoli et al. (2010), seja utilizado para destacar a presença do professor surdo, o que se observa é que, geralmente, os docentes são todos ouvintes. Como se sabe, no caso do AEE nas SAAs pesquisadas pelo presente estudo, 100% das professoras o são e nem todas dominam a Libras como deveriam. Diante desse cenário como garantir imersão na Libras para que o processo de aquisição ocorra?

Como contribuição para a problemática, Quadros e Perlin (2007) sugerem que a implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos surdos, que reivindicam uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos.

Como exemplos de instituições que apostam na imersão em língua de sinais, pode-se citar o que ocorre nas escolas bilíngues de Cossato⁵⁶, na Itália (que utilizam a Língua Italiana de Sinais), na Escola para Crianças Surdas Rio Branco de São Paulo e, mais recentemente, na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, em Taguatinga/DF. No âmbito das escolas públicas brasileiras, São Paulo desponta com a proposta das Escolas Polo para surdos, espaço potencialmente interessante de futuras pesquisas para análise das concepções e práticas desenvolvidas.

Lodi (2013), em seu artigo sobre educação bilíngue para surdos e inclusão, questiona se a educação especial seria o lócus adequado para o atendimento educacional da pessoa surda, visto que ao constituir-se como uma minoria linguística esse grupo social se afastaria da condição de deficiente.

A pesquisadora da presente tese concorda que, do ponto de vista da escola comum atual, dentro de um contexto geral ouvinte, os alunos surdos incluídos em uma

⁵⁶ Experiência italiana que pode ser conhecida por meio do livro da Profa. Andrea Lilia Teruggi intitulado "Una scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed elementare di Cossato, de 2007.

escola originalmente pensada para quem ouve se encontrarão, de fato, em "estado de necessidades educacionais especiais". No entanto, em uma escola cuja concepção tenha ocorrido sobre a égide de uma visão Socioantropológica, sob os pressupostos de uma filosofia bilíngue, estes alunos ocupariam o papel de alunos "normais", em uma instituição pública, não exclusiva, onde surdos e ouvintes poderiam compartilhar o conhecimento, imersos na Libras.

Espote, Serralha e Scorsolini-comin (2013) afirmam que esforços estão sendo feitos, mas ainda não são suficientes para garantir uma verdadeira inclusão, tendo em vista o despreparo dos professores e do próprio sistema de ensino. De acordo com as considerações de Lacerda, Albres e Drago (2013), uma das questões mais relevantes a serem discutidas na atualidade é a qualidade do acesso, permanência e aprendizagem do aluno surdo na escola inclusiva.

Os achados do presente estudo revelaram que 50% das professoras entrevistadas concordam em parte com a inclusão de alunos surdos na escola comum e 16,7% acreditam que a mesma prejudica o aluno surdo. Esse resultado aponta para a necessidade de se questionar sobre a proposta inclusiva para alunos surdos como, atualmente, vem sendo delineada visto que nem mesmo as professoras – agentes fundamentais para que o processo inclusivo ocorra parecem acreditar em seus benefícios. É preciso buscar soluções para o ciclo vicioso observado, onde previsão legal e realidade estão desconectadas.

5.4 CONCEPÇÕES SOBRE AEE

As perguntas abertas 9, 11 e 12 levantaram as concepções das entrevistadas sobre o AEE, assim como a livre resposta dada às perguntas mistas 10 e 13, que também levantaram o conhecimento das professoras sobre esse tema.

Quanto à pergunta aberta 9: "O que é o AEE?", as entrevistadas P1, P4, P5 e P6 referiram-se a ele como um apoio, em consonância ao que referem Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), para quem o AEE é um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio. De acordo com as professoras, o AEE "[...] é um apoio para o

aluno e para o professor." (P1); "É um apoio que subsidia, que norteia o trabalho." (P5); "Um apoio e acompanhamento, um suporte ao professor e ao aluno." (P6).

As entrevistadas P3 e P4, divergem quanto à conceituação do AEE, mas ambas trazem elementos de seu funcionamento:

Hoje como está posto é um serviço, mas eu acredito que o AEE é um projeto. Um projeto que está além de um único profissional envolvido. Porque não é um simples profissional que vai naquela sala de aula desenvolver um plano de ação. Ele é mais que isso. Eu acredito que ele seja mesmo, um articulador do projeto, do aluno inclusivo, pra que realmente a inclusão aconteça, que não seja só mais uma segregação do aluno, dentro de uma sala comum. (P3)

Cada caso é um caso, né?. Não considero um serviço, por que dizer que é um "serviço" parece que afasta o direito do aluno de ter o AEE na rede. Também não é um projeto, eu não considero projeto. Porque é uma realidade nossa, nós trabalhamos isso todo dia. Nós seguimos as concepções legislativas toda da rede. Eu vejo como um apoio, um apoio específico que o aluno não pode ficar sem, por que ele tem limitações. (P4)

Já a entrevistada P2 não conceituou AEE mas, assim como as professoras citadas anteriormente, abordou seus objetivos ou procurou contextualizar o funcionamento do atendimento especificamente em sua realidade. Essa resposta aproxima-se do texto do Decreto nº 7.611, em que o AEE deve ser entendido como: "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular." (BRASIL, 2011).

A entrevistada P2 expressou assim sua resposta: "É atender a especificidade dos alunos deficientes para que tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e conhecimento.". A resposta remete-nos à concepção de AEE conforme o disposto na Portaria nº 2.496/12, que regulamentou as SAAls do município:

Art. 6º – Caracterizar-se-á Atendimento Educacional Especializado, como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social que atua.

De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 9), para que seja efetivo, o AEE deve ser visto como "[...] uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento.". A resposta das professoras à pergunta 10: "Quanto ao AEE, você o considera eficiente nos moldes

atuais? Por quê?" revelou que apenas uma delas considera o AEE eficiente. As demais entrevistadas referem que o atendimento é realizado em condições parcialmente adequadas para alcançar essa efetividade.

A entrevistada P4, única a considerar o AEE eficiente nos moldes atuais, refere:

Eu acho o AEE eficiente, sim. Nós avançamos muito, principalmente depois da itinerância. Cansa, é muito cansativo, mas dá resultado. Pra melhorar, você vai rir de mim, mas pra melhorar a professora de SAAI precisava ter uma assistente. Assim, eu conseguiria fazer tudo que eu quero. (P4)

Dentre aquelas que consideram o AEE eficiente em parte, a entrevistada P1 justifica sua resposta afirmando que "[...] falta compreensão do professor da sala regular de que o AEE está lá para auxiliar e não para vigiar. Ele tem que ver o professor do AEE como parceiro, não como especialista.". A entrevistada P2 afirma que a eficiência do atendimento está ligada ao profissional da SAAI: "[...] eu acho que depende muito do educador, de seus conhecimentos, disponibilidade e comprometimento.".

A entrevistada P6, que também considerou a eficiência do AEE parcial, exemplificou o funcionamento do atendimento realizado em sua escola chamando a atenção para uma questão já mencionada pela entrevistada P4 e discutida por Barreto (2010): o acúmulo de funções que gera sobrecarga no professor de SAAI. A entrevistada P6 considera o AEE eficiente em parte por que, segundo ela o

[...] AEE não atende todas as necessidades do aluno, falta muita coisa pra dizer que está bom. Como eu disse não gosto da estrutura. Acho que seria interessante se as incumbências da SAAI fossem divididas: um professor ficaria com a parte de apoio didático; outro com a parte mais burocrática, de ver a infraestrutura, de entrar em contato com os professores, acompanhar as famílias. O professor da SAAI está muito sobrecarregado. Você tem 20hs para acompanhar o aluno, 5hs para visitar a sala, 3hs para atender pais, professores, coordenação, preparar material, preencher a papelada... Não dá. Toda reunião eu falo a mesma coisa: "Não dá, é impossível.".

Ao descrever sua jornada de trabalho, a entrevistada P6 se refere ao disposto na, já citada, Portaria nº 2.496/12. De acordo com o

Art. 12 – Os Professores Regentes de SAAI, em Jornada Básica do Docente – JBD – ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF – deverão cumprir respeitados os limites estabelecidos em vigor:

I – 20(vinte) horas semanais: destinadas ao atendimento de alunos;

II – 05(cinco) horas restantes, destinadas à articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;

- III – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;
- IV – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos alunos, se necessário.

Chama atenção na fala da entrevistada P6 a demanda pela contratação de outro profissional para a SAAI, situação referida também pelas entrevistadas P3 e P4. A referência a uma jornada extenuante foi mencionada pelas três professoras em diferentes momentos das entrevistas, como se verá na subseção 5.5, a seguir.

As entrevistadas P3 e P5, de maneira complementar, focalizaram, em suas respostas, o AEE em processo, aquele que ainda está começando e, por isso, ainda requer melhorias, a exemplo da produção de conhecimentos (trocas de experiências, materiais de consulta) e mecanismos de garantia de direitos, como refere a entrevistada P3, e a consolidação da proposta do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, como refere a entrevistada P5:

Eu acho eficiente em parte. Como o ensino médio não é um público mais consistente da Prefeitura, então a gente tem poucos fóruns de troca, daqui dessa escola, praticamente, é que saíram todas as ideias de como trabalhar com esses alunos. Porque na maioria dos lugares não tem onde você buscar, nem publicações, você não tem. Até internacionais fica muito difícil. Aonde a gente ainda encontra um pouco é no Paraguai, que eles têm um pouco mais desenvolvido isso. Mas, ainda falta muita coisa, por que hoje não se garante o aluno trabalhador, a obrigatoriedade da continuidade do currículo em Libras, a priorização pra formação dos professores que atuam em sala de aula, um intérprete que case com a filosofia do AEE [...]. (P3)

[...] como tudo que começa o AEE está em um processo e não dá pra dizer se é eficiente ou não já que está no início. Ele está no PPP da escola e vai se construindo de acordo com as necessidades da demanda. É um apoio, como já disse. Subsidiaria e ao mesmo tempo está sendo construído. Acredito que não está terminado. Estamos em um processo de legitimar, de aceitação, de conhecimento. O AEE é muito importante. (P5)

Com relação à pergunta 11: "Quanto ao AEE, caso tenha respondido "Não" ou "Em parte" na questão 10, o que poderia ser feito para melhorar?", a mesma foi respondida por 5 professoras, já que uma delas considerou o AEE eficiente. As sugestões para que o atendimento melhore foram variadas. A entrevistada P1 referiu que o diálogo entre os professores da sala regular com o professor de SAAI precisa ser ampliado. O mesmo foi observado pelas entrevistadas P3, P5 e P6. Disseram as professoras:

Nossa, tem que melhorar muita coisa... O AEE deveria ser visto como um trabalho baseado em projetos. É preciso melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, os professores da sala regular precisam compreender melhor seu papel com o surdo e trabalhar mais próximos do professor da SAAI, tem que ter formação. Outra coisa, é preciso fazer adaptações. Principalmente para a flexibilidade de atendimento dentro do horário. Porque nós temos alunos trabalhadores, então muitos alunos acabam não sendo contemplados, não podem ser inserido no grupo de atendimento, mesmo necessitando de uma ampliação de apoio. (P3)

Precisaria ter efetivamente horário para conversar com os professores da sala comum, que não fosse um papo de corredor. Nossos horários não coincidem. Como eu fico no contraturno e o intérprete fica 30h por semana com o aluno, o professor da sala regular acaba procurando mais o intérprete e não o professor da SAAI. Eu acho que pra melhorar, o cargo de professor de SAAI tinha que ser 40 horas: 20hs atendendo o aluno e 20h atendendo os professores e outras questões. Eu faço visita à sala comum, 5 horas por semana. Tem dois problemas aí: primeiro é pouco tempo, segundo eu acho que fazer isso no horário de aula é até um pouco antiético, eu não gosto. Você termina interferindo na aula do outro professor. Deveria ser um momento a parte. (P6)

A entrevistada P5, além de concordar com as colegas quanto ao trabalho colaborativo entre os professores, em consonância ao Art. 5º da Portaria nº 2.496/12, que prevê a realização do AEE em articulação à classe comum, também elencou aspectos profissionais de ordem geral e motivacionais que, segundo ela, podem ajudar a trazer mais efetividade ao atendimento:

A sala regular precisa conversar com a SAAI. É preciso profissionalismo de todos os membros da escola, não sei se estou me colocando bem nesse sentido. Pra de fato você ter todo o processo de um aluno, tem que acreditar no que se está fazendo.

A parceria entre o professor de AEE e o professor da sala comum também é tratada pela Resolução nº 4/2009 que considera a articulação do trabalho desses professores fundamental para o sucesso desse atendimento. De acordo com Ropoli et al. (2010) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 13), uma etapa essencial do trabalho com o aluno surdo é a "Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE.". Mas, como realizar tal trabalho, em sua complexidade e importância, se como referem as entrevistadas P1, P2, P3 e P6, as conversas entre os colegas são, muitas vezes, realizadas superficialmente?

Pontuando outro aspecto considerado relevante, a entrevistada P2 se referiu novamente à formação continuada como algo que pode contribuir para melhorar o AEE: "Mais formação para os professores do AEE e para os professores da sala comum

também.". A entrevistada P3 está de acordo, como pode-se observar no seguinte trecho: "[...] os professores da sala regular precisam compreender melhor seu papel com o surdo e trabalhar mais próximos do professor da SAAI, tem que ter formação.".

Em consonância ao que dizem as professoras, Reily (2008) afirma que é muito importante que os alunos surdos sintam confiança em seus professores da sala regular e, para isso, é fundamental que os professores busquem aproximar-se por meio da linguagem.

Quanto à pergunta 12 "Sob que aspectos (teórico, filosófico, metodológico, didático, legais, entre outros) você fundamenta seu trabalho no AEE", com exceção da entrevistada P3, que citou referenciais, a maioria das respostas foi genérica. A entrevistada P1 afirmou: "Meu trabalho no AEE está baseado na legislação em vigor.". Já a entrevistada P2, ao ouvir os aspectos elencados pela própria pergunta respondeu sucintamente: "Meu trabalho está, sim, fundamentado sob todos esses aspectos.".

A entrevistada P3, bastante participativa durante a entrevista, nessa pergunta também limitou-se a referir: "Posso citar Roberto Freire, Foster, Cristina Lacerda, Pedagogia de Projeto. É sob esses referenciais que eu embaso o meu trabalho aqui. Acho importante lembrar da UNESP de Marília que mudou minha visão de educação especial quando eu fiz a formação lá."

A entrevistada P4, destacou o aspecto legal em sua resposta e voltou a marcar sua posição educacional em uma concepção filosófica pautada na Comunicação Total: "Sigo os parâmetros da rede e dentro desses parâmetros adequamos ao aluno, às necessidades dele. Meu foco é na Comunicação Total. Quero que ele saia daqui se comunicando melhor em Libras e português."

Quando a pesquisadora comentou sobre a proposta do MEC para os "Três momentos do AEE", a resposta da entrevistada P4 foi:

Não conheço e não uso essa proposta do MEC, sigo as diretrizes do município. Faço o que aprendi a fazer na prática, vendo o aluno e sentindo a necessidade dele. Com professor é diferente: dou orientação de como melhorar o ensino, tudo no visual, com imagens. (P4)

A entrevistada P5, respondeu destacando a diferença entre a previsão legal e a realidade vivida por ela:

Sou muito briguenta nesse sentido. Vem de cima certas coisas, mas temos que parar e analisar para ver se aquilo vai de encontro ao que eu vivo. Dependendo

da minha demanda, o que foi dito "lá em cima" não funciona. Então, eu observo as necessidades do meu aluno.

A entrevistada P6 também focou nos aspectos legais para dar sua resposta e acentuou, como em outros trechos, a problemática do ensino substitutivo e/ou compensatório, como refere Barreto (2010):

Meu trabalho é uma colcha de retalhos. Não sigo documentos legais integralmente, Não há como. Até conheço a proposta do MEC para o AEE, mas quando você trabalha no ensino médio você não consegue tratar só da Libras e do português, que já é muita coisa. Isso você consegue fazer até o final do ensino fundamental. O menino chega aqui desesperado sobre o conteúdo de biologia, por que ele não está entendendo nada. O que fazer? Tenho que ajudar ele com isso ou ele vai ter mais problemas na sala comum. Aqui eu tenho de tudo, o surdo hemilíngue, o que não tem língua nenhuma, os implantados... Então, a coisa é complicada, é uma realidade que você tem que ir limpando a área.

Foram poucas as menções feitas pelas entrevistadas à cursos, materiais norteadores para o Atendimento Educacional Especializado do aluno surdo ou textos legais, quer tenham sido publicados pelo MEC ou pelo município, que pautassem o trabalho desenvolvido no AEE. Ao serem instigadas diretamente, a cerca dos materiais de apoio utilizados ou documentos orientadores adotados, algumas professoras apresentaram os seguintes recursos:

Fotografia 1: Material norteador para o ensino da Libras e do português utilizado nas SAAls do município de São Paulo, produzido pela SME-DOT

Fotografia 2: Dicionários de Libras utilizados por professora da SAAI

Citado por duas professoras (P3 e P4), o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SÃO PAULO, 2007c), um dos documentos orientadores para os professores lançado pela SME para dar subsídio ao trabalho no AEE, sugere ações para o atendimento do aluno surdo. O documento é contraditório quanto ao seu posicionamento teórico-filosófico, ora definindo a pessoa surda pautando-se em uma visão comum ao Modelo Médico, ora citando a importância da Libras e da utilização de materiais com base em recursos visuais, ora referindo-se aos benefícios da filosofia da Comunicação Total (SÃO PAULO, 2007c, p. 64–66).

Apesar de referir a importância da Libras (denominada no documento como "linguagem de sinais", p. 67) e da convivência com um instrutor surdo, o documento centraliza a oralidade, inclusive, quando se refere ao processo de desenvolvimento de linguagem da criança surda como podemos observar no trecho, a seguir:

A grande dificuldade da pessoa com surdez é poder participar do mundo sonoro. Quando nascemos, somos colocados em um mundo que não entendemos, mas vamos aprendendo a compreendê-lo. A criança aprenderá o significado das palavras a partir de seu uso social. Inicialmente ela vai imitar situações significativas. (SÃO PAULO, 2007c, p. 65)

Fernandes e Moreira (2014, p. 51) afirmam:

[...] há um desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo) no conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais para a educação desses estudantes, cujo impacto central é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei.

Como já referido anteriormente, a contradição teórico-filosófica também ficou evidente na fala de algumas professoras da pesquisa. A compilação de alguns trechos da entrevistada P4 ilustra a situação:

[...] o surdo pra mim é uma pessoa como outra qualquer [...] Eles têm só dificuldades auditivas [...]. [...] surdos com perda leve [...] vêm de um encaminhamento de dificuldade de aprendizagem. [...] Deve ter [...] relação de alguma perda auditiva com alguma coisa neurológica. [...] em relação à Libras agora eu acho uma questão maravilhosa, foi a salvação dos surdos, porque agora eles se colocam com mais facilidade, eles contam, até enquanto pessoas eles encontraram um saída. Perfeita. [...] meu objetivo é trabalhar a Comunicação Total.

O que se observa é uma miscelânea de Comunicação Total com resquícios de Oralismo, com discurso bilíngue fragmentado. Toda essa instabilidade teórico-filosófica tem impacto sobre a execução do trabalho na SAAI e se revela na incoerência entre discurso e prática como no caso da própria entrevistada P4, como se verá na subseção 5.5 sobre a prática na SAAI.

Com relação à pergunta 13: "Quanto ao AEE para surdos, você considera que o compreende da forma adequada para lidar com esses alunos? Por quê?", a entrevistada P4 destaca o papel da Prefeitura e da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de sua região:

Sim, por que somos muito bem direcionados na questão do nosso trabalho na SAAI, por exemplo, eu tenho que entregar todo ano o meu planejamento, e nesse planejamento eu tenho que entregar o horário de atendimento, as especificidades, eu entrego todos os relatórios dos alunos. O plano, depois você vai ver, a frequência é controlada, o plano de aula que eu faço todos os dias, não existe essa coisa de o aluno vai pra SAAI e "Ah, vamos dar qualquer coisa!". Isso não existe. A Prefeitura, ela trabalha muito com as portarias, então sempre, toda semana, toda segunda-feira vem um boletim. A DRE manda um boletim com todos os informes e o que tem que ser feito, conforme uma portaria nova, alguma mudança, alguma coisa mais específica, então a gente não pode ser contra, trabalha conforme as orientações.

A entrevistada P6 refere compreender bem o AEE, mas faz uma ressalva: "Olha... Sim, eu entendo, sim. A linguagem das orientações, das diretrizes... eu

entendo, sim. Mas, uma coisa é o que está posto, outra é o dia a dia. Nem sempre as coisas batem."

As entrevistadas P3 e P5, que sentem-se confusas com a legislação em vigor, trazem pontos de concordância com a entrevistada P6 quanto ao real e o legal:

Acho que não compreendo bem, por que a proposta é legalmente confusa. Há um distanciamento da lei e da realidade. Aqui a gente mescla as duas coisas, Prefeitura e MEC, mas a orientação do MEC está acima, principalmente na entrada dessa nova gestão. Porque, embora tenha o decreto do Projeto Incluir, que organiza bem aqui em relação à São Paulo, ele foi um pouco desconfigurado, deixado um pouquinho de lado e a gente hoje, na Diretoria, teoricamente, segue o MEC. Inclusive, nós temos uma verba, a escola tem uma verba, recebida pelo MEC, pra compra de material, pros computadores, mobiliário. Agora, no meu dia a dia não sigo tudo que o MEC preconiza, não, por que simplesmente não dá. Uma coisa é o que eles falam, outra é o que dá pra fazer. (P3)

Eu compreendo o AEE para surdos em parte, por que o texto dos documentos é um pouco confuso. Ele fica confuso por impor, sem conhecer a realidade. É um documento bom, mas é preciso compreender sua ação, sua aplicabilidade. A legislação deve servir o real. (P5)

Quanto à "confusão" sentida por essas professoras em relação à legislação pertinente ao AEE, e diante de suas afirmativas sobre o distanciamento entre os textos legais e a realidade do trabalho por elas realizado, Lacerda (2006, p. 168), confirma que "[...] frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira [...]".

Carvalho (2005), refletindo sobre o papel das leis, declara em consonância a esta visão entre o real e o legal que a legislação, as teorias e os discursos existem para assegurar direitos, porém, são as ações realmente efetivas que podem garanti-los. Bosco (2014), concorda com essa perspectiva e alerta para a anulação de um dos aspectos mais importantes nas relações entre o que as pessoas vivem na escola versus o modelo ideal de educação inclusiva: a dimensão humana.

Sobre a *dimensão humana*, referida por Bosco (2014), a entrevistada P3 faz um relato inquietante que revela a pressão existente entre o cumprimento de leis e a realidade do trabalho docente:

Que poucas pessoas me escutem, mas eu sou um pouco fora da lei. Mas, eu tenho minhas concepções, não é possível atender exatamente como preconizado pelo MEC. Por exemplo, a questão do contraturno. Como atender no contraturno se o aluno é trabalhador e só pode vir pra escola na hora da aula comum? O que fazemos aqui na escola é adaptar. Tiramos o aluno das aulas de Espanhol e Inglês. Ele vem pro AEE na hora da aula do ensino de língua estrangeira. Sei que isso não está de acordo com a legislação e é uma perda

para o aluno, mas eu me vejo obrigada a escolher o menos ruim, ele não sabe nem português direito.

Durante a entrevista a pesquisadora observou a reação de extremo desconforto da professora ao abordar esse assunto. Os sentimentos manifestos oscilaram entre a vergonha e a frustração. Dentre todas as entrevistadas do estudo essa professora foi aquela que mais demonstrou suas emoções, chegando às lágrimas em alguns momentos da entrevista. É evidente que a situação descrita pela entrevistada, o sentir-se "uma fora da lei", causa sofrimento à professora que se conforta concluindo: "[...] sei que faço o que posso dentro da minha realidade."

A realização do AEE no contraturno da sala comum é condição disposta na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, em seu Art. 5º, bem como nos textos legais do município, como o Decreto nº 51.778/10 e a Portaria nº 2.496/12. Mas, analisando a situação da entrevistada P3, que é professora de SAAI em uma escola do ensino médio, pergunta-se: como cumprir o dispositivo legal se os alunos da escola estudam no período noturno e muitos são alunos trabalhadores que estão, justamente no contraturno, desenvolvendo suas funções laborais?

A professora diz desconhecer a existência de uma alternativa legal que resolva a questão para o ensino médio e sabe que retirar os alunos das aulas de Inglês e Espanhol para frequentar o AEE é concretizar um processo de substituição de aulas, em dissonância com o disposto na legislação nacional e municipal acerca da educação de surdos na perspectiva inclusiva, mas consola-se diante do que entende ser inevitável dentro do seu contexto: "[...] é uma perda para o aluno, mas eu me vejo obrigada a escolher o menos ruim [...]".

O relato da entrevistada evidencia uma grande contradição: o Estado diz que a professora deve cumprir a lei, mas, de acordo com a própria docente, não há previsão em relação aos alunos surdos do ensino médio que trabalham, ou seja, sobre casos que destoem do texto jurídico. Ao se perceber impedida de poder cumprir o que determinam os dispositivos legais sobre o contraturno, a professora se vê como "uma fora da lei", no entanto, é preciso considerar se as garantias para o cumprimento estão, de fato, presentes. De outra forma, seria como exigir algo que não pode ser realizado de maneira razoável. Na perspectiva da professora ela está coagida e opta, diante da realidade imposta, pelo que considera "o menos ruim".

Outro ponto a ser considerado, com base no que essa professora relata somado à fala das demais colegas, é a referência feita ao AEE como "um apoio" também às disciplinas curriculares (entendido como ensinar biologia, química, física, matemática e até mesmo alfabetizar alunos). Essa conduta extrapola o trabalho de/em Libras e de português preconizado pelos documentos orientadores do MEC e, de acordo com as professoras, adotado com adaptações pela SME de São Paulo. Tais práticas ferem o AEE não substitutivo, preconizado pela legislação. Sobre isso, Prieto et al (2010) apontam que ainda há necessidade de ajustes na compreensão do papel da educação especial por parte do município.

Barreto (2010, p. 69) também encontrou essa problemática em seu estudo sobre o conceito de AEE para alunos surdos nas escolas comuns. De acordo com a autora, que se baseia nas orientações do MEC, a partir de Damázio (2007), as professoras de sua amostra realizam atividades na SAAI que são substitutivas e/ou compensatórias

[...] reforçando as aulas no turno oposto ou mesmo retirando alunos da sala comum para um reforço feito ao mesmo tempo em que outros alunos estão nas classes. Esse serviço ainda é visto como um atendimento que reforça as matérias curriculares [...].

Ramos, S. (2013, p. 35) afirma que

Indicar o que deve ser trabalhado no ensino regular, adaptar currículos, alfabetizar, ensinar números, quantidades, trabalhar com práticas de apoio pedagógico (também conhecidas como reforço escolar), entre outros, deixaram de ser atribuições do professor de Educação Especial.

Outro ponto de grande convergência na opinião das professoras do presente estudo, bem como do trabalho de Barreto (2010) e Soares (2011), diz respeito ao distanciamento entre o real e o legal, como já destacado anteriormente na presente tese. Retoma-se essa questão, pois trata-se de um dos maiores desafios para que a presença do aluno surdo em sala comum ocorra em igualdade de condições, garantindo-se o acesso ao conhecimento e à tão almejada aprendizagem formal, com desenvolvimento, no mínimo, equivalente ao de alunos ouvintes que apresentam desempenho acadêmico satisfatório.

A necessidade de "adaptar" o texto da lei, como mostram as professoras dessa pesquisa, coincidiu com a experiência referida por Soares (2011). O autor afirma que não foi possível seguir à risca o modelo proposto pelo MEC, ou seja, aplicar todas as normas à realidade, numa relação vertical e descendente, visto que adaptações foram

necessárias levando em conta os diferentes contextos daquela realidade, buscando um ajuste das normas ao que, de fato, se apresentava no real.

Pelo que se pôde apreender, até o momento, são grandes os desafios enfrentados pelas professoras do AEE para surdos no município de São Paulo, principalmente, nas escolas de ensino médio. A problemática entre previsão legal e realidade, revelada pelas entrevistadas, fomenta o debate e a tomada de providências por parte dos órgãos municipais competentes, de modo que soluções possam ser encontradas para responder às demandas das SAAIs.

Ramos, S. (2013, p. 6) afirma que não é possível "planejar, prever e controlar o "Acontecimento" no AEE", tendo em vista as muitas facetas que compõem seu cenário. Diante desta afirmação e da complexa coexistência entre legislação municipal e federal, como referido pelas entrevistadas, geradora de conflitos e confusões para uma parte das professoras deste estudo, a pesquisadora da presente tese se viu diante de um questionamento também feito por Baptista (2011): será possível planejar, prever e controlar esse atendimento nos diferentes cenários – escolares, culturais, sociais, entre outros, pelo país, com um modelo de AEE que se pretende único? Dentre tantos atores que podem contribuir para essa reflexão (especialistas em educação e legisladores, por exemplo), cabe aos maiores envolvidos – a comunidade escolar, em especial, aos surdos e sua comunidade⁵⁷, debater se isso é possível e, até mesmo, desejável.

5.5 FUNÇÕES E PRÁTICAS DA SAAI

O assunto seguinte tratado na entrevista, "Funções e práticas da SAAI", foi contemplado nas questões de 14 a 19. Cumpre informar que, quando possível, a fala das professoras será complementada com registros fotográficos realizados pela pesquisadora que teve acesso à alguns materiais pré-existentis ou produzidos pelas professoras P1, P3, P4, P5 e P6 (livros infantis, dicionários, documentos norteadores para a prática, planos de AEE, diários de classe, relatório pedagógico, questionário para alunos), bem como aos cadernos de atividades de alguns estudantes atendidos

⁵⁷ De acordo com Strobel (2008, p. 29) "[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes - membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, em uma determinada localização."

pela entrevistada P4. Além disso, foi possível observar o desenvolvimento de atividades com os alunos, nas salas das professoras participantes P3, P4 e P5.

Todas as atividades aqui registradas fazem parte de uma experiência vivenciada pela pesquisadora dentro de um recorte, de um contexto em que não caberiam generalizações. Considera-se importante esse esclarecimento, visto que o objetivo é descrever o que foi encontrado em um momento em particular e não afirmar que as professoras conduzem todas as suas práticas sempre da maneira como aqui descritas.

No que se refere à pergunta 14: "Quanto à SAAI, qual (ais) é (são) sua (s) função (ões)?", as respostas foram variadas, mas de uma maneira geral foi possível depreender que as professoras compreendem a SAAI como um espaço de suporte e orientação à tríade aluno-professor-família. Palavras-chave, tais como "articuladora", "mediadora" e "ponte" foram utilizadas para descrever suas funções, perspectivas alinhadas com a Portaria nº 2.496/12, que organiza o serviço na SAAI e delibera sobre as funções do professor do AEE no município.

A entrevistada P1 focalizou as necessidades da sala de aula: "Acredito que seja ajudar o aluno na sala regular.". A entrevistada P2 pontuou as funções e exemplificou uma atividade: "Atendimento especializado no contraturno, é realizar um trabalho colaborativo com a sala comum, família e todos os envolvidos. Também prevê preparar plano de trabalho individual.". A entrevistada P3 também focalizou o aluno, mas ampliou o raio de ação da SAAI para fora dos muros da escola:

Na minha visão, a função da SAAI é fazer um círculo aonde ela consiga agregar várias instâncias: em primeiro lugar o aluno e aí vem o ambiente escolar, a família e outros movimentos sociais. A SAAI tem uma função articuladora.

A entrevistada P4 procurou ilustrar as funções da SAAI descrevendo a execução de algumas atividades, principalmente, as que envolvem leitura e escrita. Outro aspecto relevante para a professora é o trabalho de orientação realizado com os colegas da sala comum:

Trabalhar Libras como L1 e português como L2; Melhorar a comunicação através da leitura e escrita; Trabalhar conteúdos da sala regular, como matemática, mas usando a criatividade para não ficar repetitivo. O envolvimento da SAAI na Semana Literária, por exemplo, é grande por que a escola quer um aluno que leia muito, com conhecimento, diálogo, entendimento, por que o surdo até lê, mas não consegue entender a mensagem. A SAAI dá esse suporte também pro professor. "Quem é esse aluno?", "Como é que ele aprende?", "O que ele vai conseguir desse conteúdo que você está trabalhando de matemática?", "Será que ele vai conseguir?", "Se ele não consegue o que é

que ele consegue dentro da matemática?", porque tem limitações que a própria escola não consegue lidar porque é dele, é do aluno.

Sobre o que diz a professora, à respeito do aluno que "até lê, mas não consegue entender a mensagem", trata-se do que refere Quadros (1997) quando destaca a importância da língua de sinais como base linguística, o que permitiria aos alunos apropriarem-se, de fato, do conteúdo do texto, evitando a superficialidade de apenas decodificar a escrita.

A entrevistada P5 destacou a importância de sensibilizar a comunidade escolar para as potencialidades do aluno surdo, mas equivocou-se ao explicar o Bilinguismo. Para a professora são funções da SAAI:

Orientação, buscar a identidade do surdo, estimular a questão do conhecimento em todas as áreas, respeitar a individualidade de cada aluno. A SAAI, além de trabalhar diretamente com o aluno, com o Bilinguismo – trabalho concomitante da Libras e do português, é orientar professores e comunidade de que vale a pena investir em alunos com deficiências. A SAAI é mediadora de ações.

É possível que a entrevistada P5 tenha feito um uso inadvertido da palavra "concomitante" para designar a conjunção coordenativa aditiva [e], ou seja, se referindo ao trabalho da Libras e do português, porém, a professora evidenciou, em suas falas ao longo da entrevista, concepções pautadas na filosofia da Comunicação Total. Assim, também é possível que o termo "concomitante" tenha sido empregado para, realmente, designar a ação de utilizar as línguas ao mesmo tempo, em referência à estratégia bimodal.

Já a entrevistada P6, ao responder sobre a função da SAAI, apresentou manifestações vocais e articulatórias que evidenciaram seu estado emocional. A professora deu a seguinte resposta sobre as funções da SAAI:

Salvar o mundo em seis dias e tentar descansar no sétimo. É fazer de tudo, é missão impossível. Dá vontade de chamar o Tom Cruise e enquanto todo mundo fica babando nele, você foge. Saída pela esquerda. É tentar não morrer.

Se recompondo a professora continua:

Bom, qual é a função da SAAI... Em primeiro lugar é tentar tirar a ansiedade de todo mundo. Professor acha que ele tem que dar conta de 100% dos alunos e que 100% dos alunos precisam aprender 100% do que ele ensina. Isso é uma coisa que, pelo menos aqui na escola, a gente já conseguiu quebrar, que ele não vai dar conta de ensinar tudo pra 100% dos alunos. Tem também a ansiedade do aluno surdo quando chega aqui e vê essa escola tão grande, tão imensa, de entrar na sala e ter um professor que "blé, lé, lé, blé" e pra ele parece que está falando grego, de fazer essa tradução, do conteúdo da sala de aula para uma linguagem que ele entenda, fazendo a ponte do conhecimento

que ele tinha para o que ele tem que ter. O trabalho na SAAI é uma ponte. É isso, é uma ponte para muitos lugares. (P6)

A fala da entrevista P6, que mais a frente será corroborada também pela fala da entrevistada P3 e já o sendo, anteriormente, pela fala da entrevistada P4, evidencia a sobrecarga sentida pela professora. A esse respeito Bosco (2014, p. 91), refere que as análises realizadas em seu trabalho

[...] apontam para o desvelamento de uma realidade concreta pautada por situações em que os sujeitos envolvidos tem que “dar conta” de uma demanda imposta, no sentido de sustentar uma política educacional à qual não se tem acesso aos seus determinantes constituintes, chamados por Chauí (2011) como perversos.

Em relação à pergunta 15: "Quanto à SAAI para surdos, você a considera adequada para o atendimento desse aluno?", três professoras referiram que sim, mas revelaram um posicionamento pontuado por tensões que exigem reflexão. A entrevistada P1, concordando que a SAAI pode contribuir para o desenvolvimento do aluno surdo, frisa, contudo, que o professor do AEE precisa estar consciente do trabalho a ser realizado na SAAI. Diz a professora: "Acho a SAAI adequada, por que acredito ser um espaço propício para o avanço do surdo, mas ela precisa ser bem compreendida pelo professor."

Ramos, S. (2013) refere em consonância a essa fala que o professor do AEE deve estar consciente do seu trabalho e deve esclarecer sua função a todos os membros da comunidade escolar, sob risco de ser confundido com um professor que deverá "ensinar" aos alunos surdos aquilo que os mesmos não aprenderam na sala comum. A autora afirma que o papel do professor da sala de recursos, na verdade, é promover condições (didáticas, metodológicas, assistivas, entre outras) para que o professor da sala comum realize esse trabalho.

A entrevistada P4, que também considerou a SAAI para surdos adequada, justifica suas razões destacando a contribuição do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) que no município de São Paulo, por meio dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), realiza o acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial, a partir de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, formação dos profissionais das

unidades educacionais, atendimentos a familiares, entre outros, conforme Decreto nº 45.415/04, regulamentado pela Portaria nº 5.718/04:

[...] É um espaço privilegiado para o surdo, eu acredito muito na SAAI. As Diretorias Regionais tem o Cefai, né? Você conhece o Cefai? Então, é dali que é direcionado muito do nosso trabalho. As cobranças todas no meu ombro vêm do Cefai. "Então, como vocês estão fazendo isso?", "Como é o planejamento?", "Como está o PDI?". O PDI é um documento específico, relatório do aluno que a gente faz anual, semestral, nele vem todas as informações.

A entrevistada P5, ao se lembrar da história pregressa da sala de recursos no município, considera que, atualmente, a SAAI é um espaço melhor para o trabalho educacional com o surdo. Segundo a professora a SAAI é adequada

[...] por que em vista do que era a SAAI antigamente agora está tranquilo. Muitas já conseguiram conquistar seu espaço na unidade. A SAAI está aqui para colaborar com a escola.

É bom lembrar que as salas de recursos do município, à época chamadas de Sapnes, foram criadas em 1993, por meio do Decreto nº 33.891. Oliveira e Drago (2012) afirmam que entre os anos 1993 e 2004

foram instaladas 99 salas, sendo que mais da metade destas, ou seja, 46 salas foram instaladas entre 2003 e 2004, demonstrando o movimento da SME em concretizar a proposta de atendimento pedagógico estabelecida pelo Decreto.

Atualmente, de acordo com a SME, 465 SAAIs estão em funcionamento no município, entretanto, Bendinelli (2012) constatou que em 2010 haviam apenas dez SAAIs para surdos. A pesquisadora da presente tese recebeu, em 2015, por meio de listagem da DOT-EE, a informação de que haviam dezesseis SAAIs para surdos no município. Destas, sete seriam EMEFs e duas EMEFMs, interesse desta pesquisa. Contudo, verificou-se por meio de extensa checagem da listagem – conforme descrito no capítulo de Metodologia, que das nove escolas informadas pelo órgão, seis possuem SAAI para surdos (quatro escolas de ensino fundamental e duas escolas de ensino fundamental e médio). As outras três EMEFs, portanto, não possuem a sala, encaminhando esses alunos para as Escolas Polo, conforme informação fornecida pelas próprias escolas contatadas.

Considerando que nas outras escolas informadas pela DOT-EE (dois CIEJAs e cinco CEUs, incluindo uma EMEI), as SAAIs para surdos estejam funcionando, chega-se ao número de treze SAAIs para esses alunos no município em 2015, apenas três a mais do que em 2010.

A entrevistada P3 chamou a atenção para o número reduzido de SAAls para atender a demanda da rede. Essa professora considerou a SAAI adequada em parte, por "acreditar no trabalho" e também retomou a questão envolvendo as adaptações que precisa fazer em seu trabalho referindo-se à situação da seguinte forma:

[...] como muitas vezes eu tenho que fazer o trabalho fora da lei, o meu emocional também acaba ficando abalado. Eu acabo não garantindo, porque eu tenho um número alto de alunos, deveria ter mais uma SAAI, porque o ano passado eu cheguei a ter cinquenta alunos. Tudo bem que os alunos do ensino médio com surdez você pode atender um número maior, mas eles acabam sendo prejudicados.

O atendimento de 50 alunos na SAAI está em desacordo com a legislação municipal. O número máximo que já foi de dez alunos, de acordo com a Portaria nº 5.718/04 que regulamentou o Decreto nº 45.415/04, é atualmente de 20 alunos, de acordo com a Portaria nº 2.496/12.

No ano de 2015, época da entrevista realizada com as professoras das EMEFMs, a entrevistada P3 atendia 37 alunos em sua SAAI (50 alunos atendidos em 2014). A sobrecarga de trabalho referida pela entrevistada P3, portanto, além de evidenciar a necessidade de debate sobre as exigências da função, também esbarra em aspectos legais, visto que está permeada por uma situação que contraria o disposto na referida portaria. Para que o leitor possa inteirar-se sobre o que prevê a legislação municipal acerca do trabalho do professor de SAAI, registrar-se-á, a seguir, o escopo de suas funções, disposto na Portaria nº 2.496/12:

Art. 17 – São atribuições do Professor Regente de SAAI:

- I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária;
- II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SAAI, na classe comum e nos demais ambientes da escola, por meio de atuação colaborativa com professores, do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com as famílias;
- III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- IV – articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;

- V – Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais que atuam na escola para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
- VI – orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e competências, promovendo sua autonomia e participação no ambiente escolar e social em que vive;
- VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
- VIII – elaborar o plano de acompanhamento individual do aluno;
- IX – manter atualizada as Fichas de Registros da SAAI e o controle de frequência dos alunos;
- X – assegurar no Plano de Trabalho da SAAI e da Unidade, quando o aluno atendido pela SAAI for de outra escola, a articulação dos profissionais envolvidos em ambas as Unidades Educacionais;
- XI – participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME.

Se atentarmos, em especial, ao que dispõe o inciso VII da referida portaria podemos vislumbrar os desafios vivenciados pelo professor do AEE no município cabendo aqui um questionamento sobre as prerrogativas do trabalho docente conforme estipulado pela legislação citada: seria o professor ouvinte o mais indicado para ensinar Libras, como primeira língua, para o aluno surdo? De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010), o ensino dessa língua deve ser feito, preferencialmente, pelo professor surdo o que abre a possibilidade de que o mesmo seja feito por um ouvinte.

De acordo com os referidos autores (p. 17) "Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos.". Mas, como alcançar tal intento se a maioria das professoras participantes do presente estudo não domina a Libras totalmente?

Quadros e Campello (2010) afirmam que, normalmente, a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia oferece conhecimentos básicos dessa língua. Já os cursos de formação em Pedagogia Bilíngue, conforme previsto no Decreto nº 5.625/05, ainda são incipientes no país, segundo Lacerda, Albres e Drago (2013).

Outro ponto a ser considerado diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica no que concerne ao ensino de uma língua materna ou língua estrangeira. De acordo com essas diretrizes o professor deverá ter conhecimento e domínio da estrutura, funcionamento, manifestações e variações linguísticas e culturais da língua que será ensinada. Além disso, o docente precisa dominar o conceito de linguagem de forma ampla, assim como conhecer os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, para ser professor de uma língua materna como a Libras, entende-se que é necessário a formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras (no caso, Letras: Libras), o que não é o caso de nenhuma das professoras participantes do presente estudo.

Finalizando o registro das respostas das professoras à pergunta 15: "Quanto à SAAI para surdos, você a considera adequada para o atendimento desse aluno?", tem-se a opinião das entrevistadas P2 e P6 que consideraram a SAAI inadequada em parte, preterindo a possibilidade de escolher a opção "Adequada em parte", oferecida a elas quando a pergunta foi formulada durante a entrevista, por entenderem que há mais aspectos negativos que positivos a serem considerados:

Inadequada em parte, por que a SAAI atende alunos que não deveriam estar na escola regular. O aluno do fundamental I não deveria estar incluído na escola comum. (P2)

Inadequada em parte, por que a concepção de SAAI não prevê muita coisa. Tem aluno surdo aqui que rejeita a SAAI, muitos não veem necessidade ou demonstram preconceito com o atendimento dizendo que é coisa para deficiente mental. Na minha opinião o tempo de atendimento é um tanto quanto difuso também. Quando você pega aquele manualzinho que vem do MEC ele é diferente. Você tem o AEE em Libras, de Libras e para língua portuguesa. Como eu disse, eu não sigo essa orientação para o meu trabalho de SAAI. Sigo a orientação da Prefeitura que difere do MEC pela distribuição do tempo. Na orientação do MEC você também tem dois professores, tem o de Libras e o de língua portuguesa e aqui no município, na SAAI, é um professor só. Posso até estar enganada, mas acredito que seja isso. O trabalho na SAAI abrange o trabalho na escola que você está lotada e no entorno. Outras crianças vem pra cá. E olha que eu tinha que fazer itinerância também. (P6)

A entrevistada P2, conforme já tinha opinado anteriormente, retoma a questão de alunos surdos incluídos antes do ensino fundamental II. A professora acredita que os alunos deveriam estar imersos na língua de sinais durante o ensino infantil e séries iniciais do fundamental e serem inseridos na sala de aula comum apenas a partir do 6º ano. A professora refere que a criança precisaria estabelecer a Libras como primeira

língua, mas como a maioria delas nasce em lares ouvintes e seus pais, normalmente, não estão preparados para oferecer acesso à Libras, a escola se constituiria em um espaço para que o contato com a essa língua pudesse ocorrer.

Apesar do importante papel que a escola pode exercer nesse sentido, deve-se ter cuidado para não eximir os pais ouvintes da responsabilidade de procurar meios para aprender Libras e disponibilizá-la, o mais precocemente possível, ao filho surdo, como também concorda Vilhalva (2004). De acordo com a autora, esses pais devem procurar os espaços de interação dialógica constituídos pela comunidade surda, à exemplo das associações de surdos.

Do ponto de vista escolar, uma resposta ao anseio da entrevistada P2 poderia ser o que sugerem autores como Perlin e Strobel (2006), quanto à presença do professor surdo na escola, constituindo-se como um modelo adulto fluente na língua de sinais, além de referencial de cultura e identidade surdas. Perlin, que é surda, refere-se à perspectiva de aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil como *Pedagogia Surda* e afirma que esse é o anseio de sua comunidade para a educação bilíngue.

A fala da entrevistada P6 também aborda a questão quando a mesma se refere à presença de dois professores no AEE, um de Libras e outro de português. De acordo com Damázio (2007, p. 25) o ensino de Libras "[...] é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo)". Quanto ao ensino da língua portuguesa no AEE, a autora preconiza que o mesmo seja realizado todos os dias, preferencialmente, por uma professora formada em Letras: português.

Com relação à pergunta 16: "Quanto à prática na SAAI, você considera que usufrui de todas as condições necessárias (físicas/estruturais, formação/capacitação, pedagógicas, linguísticas, emocionais etc.) para oferecer o melhor atendimento ao aluno surdo?", apenas duas professoras consideraram que essas condições estão sendo garantidas integralmente. A entrevistada P4 afirma que suas impressões são positivas por que, apesar da sala ser pequena, ela trabalha com pequenos grupos: "[...] no máximo cinco por vez, então, tranquilo. E quando eu preciso de um espaço maior, eu uso a outra SAAI também [...]". Destacando a infraestrutura da sala e o apoio da gestão, a professora refere:

[...] Aqui eu tenho internet que é coisa que não se tem pra todos. Eu só quero ela bonitinha, por que a outra SAAI é bem bonita. Meu diretor viu a outra e viu a minha e ele disse: "Como assim? A outra professora com a sala bonita e você com essa sala feia? Não! De jeito nenhum!". E agora a reforma da minha SAAI está na lista. Então, como ele fez sala de dança, reformou a biblioteca, ele falou: "A próxima agora é sua.". Ele reformou as quadras, a sala de artes, agora a próxima é a SAAI.

A entrevistada P5 afirma que está satisfeita, mas atribui isso aos seus esforços pessoais: "[...] sempre busco, não sou uma pessoa que estacionou. Apesar de ter vindo de uma formação oralista estou sempre querendo buscar o melhor.". Concordando com a postura ativa do professor, Santos e Silveira (2013) afirmam que a busca por alternativas para melhorar a educação do aluno surdo deve ser uma constante na vida docente.

Já dentre as professoras que consideram que as condições estão sendo contempladas parcialmente, as razões mais prevalentes foram a infraestrutura (física, humana, recursos pedagógicos) e a formação. A resposta da entrevistada P1 focalizou os recursos:

Considero em parte. Tem que ser um trabalho de prática contínua. Ainda não tenho alunos surdos, a sala está equipada, mas penso nos materiais, sabe? Se faltar algum eu vou ter que confeccionar ou pedir pra escola.

A importância dos recursos físicos e humanos e a falta de materiais também foi destacada, com inúmeros exemplos, pelas entrevistadas P3 e P6 que afirmaram:

Considero em parte, por que veja só o caso dos computadores, tudo que tem em SAAI foi oferecido pelo MEC, tem uma verba de doze mil reais que o MEC manda para o AEE, mas eu trabalho com surdez, a gente precisa de muita imagem, a gente precisa armazenar essas imagens, então, o computador não comporta. A gente só tem esse computador que quando era do MEC ele era aberto, a gente podia baixar, fazer download, era ótimo. Aí veio a Prefeitura e a gente não tinha o técnico. Começou a pegar vírus. Aí veio o técnico, mas ele apagou um monte de documentação que eu tinha. Eu levei vírus daqui para o meu computador de casa e perdi lá também, fiquei com poucas coisas da construção do meu trabalho em pen drive. São oferecidos os recursos, mas a manutenção, ela também precisa ser priorizada. Tem um computador com internet, antes a gente conseguia o Wi-fi dos notebooks que nós temos lá embaixo, mas agora não tem mais, depois desse episódio do técnico que me levou quase à loucura, não tem mais. Muitas vezes eu não tenho tempo para organizar o processo, porque eu estou fora da lei com os alunos que não conseguem vir no contraturno. É difícil. Material também falta. Eu trabalho muito com jogos, mas se eu não acho eu mesma tenho que produzir. (P3)

Considero em parte, por que a sala é pequena. A acústica precisa melhorar. Mesmo quando pensamos que não há ruído, quando gravo o surdo oralizado, por exemplo, depois ele não consegue se ouvir por que no fundo está aquele ruído. A iluminação da sala também podia melhorar um pouquinho. Precisaria

de um retroprojektor, softwares para trabalhar com sinais diretamente no computador. Eu não posso instalar, precisa de uma autorização para instalar uma fonte de Libras para trabalhar com os meninos que tem mais dificuldade na escrita do português. Eu podia tentar pedir uma autorização, mas leva dois, três, seis anos até que venha uma resposta. Eu já solicitei, mas nunca vem resposta. É uma morosidade no atendimento de algumas coisas que atrapalha muito o trabalho. Outro problema é a internet, ela precisa ser rápida já que nosso tempo é reduzido. Às vezes demora uma eternidade pra carregar uma página, uma imagem. Tem caído muito o sinal nos últimos dois anos. (P6)

A entrevistada P6 refere-se à morosidade do sistema para que as providências sejam tomadas. A legislação municipal, no entanto, prevê por meio do Projeto Apoiar, parte do Programa Inclui instituído pelo Decreto nº 51.778/10, o que se segue:

Art. 5º. O Projeto Apoiar abrangerá as seguintes ações:

I – ampliação do número de SAAls existentes;

II – manutenção das SAAls, com os recursos humanos, físicos e materiais adequados à demanda à qual se destinam;

Dessa forma, observa-se que o suporte está previsto pela legislação, mas por razões que precisam ser melhor investigadas parece não estar sendo efetivado em todas as SAAls para surdos que compõem a amostra do presente estudo.

A entrevistada P2 destacou que, para usufruir de todas as condições para atender adequadamente o aluno surdo na SAAI

[...] precisamos de formações continuadas mais frequentes e também acho necessário formatar o AEE de uma maneira diferente, sem alunos do fundamental I, que na minha opinião não se beneficiam da inclusão nesse momento.

Schiavon (2012, p. 7), refere que a formação tem impacto sobre as práticas pedagógicas e, mais do que frequente, precisam ter qualidade. A autora afirma que: "[...] a formação do professor, tanto da sala de recursos quanto da sala comum, deve ser permeada por práticas pedagógicas diversificadas e estratégias específicas com vistas a contemplar as características e diferenças do aluno surdo."

Com relação à pergunta 17: "Quanto à prática na SAAI, você considera que há desafios?", as entrevistadas foram unânimes em dizer que os desafios existem e são muitos. A entrevistada P1 afirmou que, para si, o maior desafio é a ansiedade. A entrevistada P2 se referiu à problemática do transporte: "Precisa de transporte para esses alunos que participam no contraturno da sala comum."

Essa questão foi também observada por Ramos, S. (2013) que elencou em seu estudo muitos dos desafios apontados pelas professoras da presente tese: além do

transporte, a autora se refere ao desafio de frequentar uma sala de recursos que não se localiza dentro da mesma escola em que o aluno está matriculado e o aluno trabalhador que não pode frequentar o contraturno.

A entrevistada P3, que também já havia feito referência à questão do deslocamento dos alunos, destacou, uma vez mais, a questão linguística como um grande desafio:

[...] Quando eu entrei no AEE eu me deparei com alunos que eu achava, na época, que estavam bem, que eles estavam lá, o intérprete estava interpretando, eles aprendendo. Aí quando eu preparei uma anamnese própria pra SAAI de surdez, porque até então a outra era mais para deficiência intelectual – as perguntas não eram apropriadas, a partir do formulário de preenchimento de dados, que eu formulei, porque eu tive que pensar sozinha, ninguém pra me ajudar, a partir daí foi que eu fui perceber a deficiência da segunda língua do surdo e da deficiência da primeira língua do surdo. Então quando eu chamava para fazer a entrevista pra perguntar se ele tinha Libras, se ele morava com a família, desde quando ele tinha entrado na escola, desde quando ele sabia que ele era surdo, o surdo não sabia se expressar em Libras [...]. Aí eu quase entrei em choque, mas mesmo assim eu fui pensar estratégias.

A "anamnese" referida pela professora, é um questionário elaborado por ela com perguntas específicas para levantar alguns aspectos do aluno surdo e, principalmente, levantar informações que são descritas por Verde, Poulin e Figueiredo (2010) não como Anamnese, mas como Estudo de Caso. A proposição dos autores para esse Estudo de Caso no AEE encontra-se no documento norteador organizado por Ropoli et al, (2010) e tem o objetivo de levantar todas as informações necessárias sobre o aluno, sua família e sua realidade escolar, a fim de produzir o Plano de AEE. O questionário foi cedido pela professora, mas optou-se por realizar seu registro nos Anexos, tendo em vista sua extensão (Anexo E).

Assim como a entrevistada P3 já o fez anteriormente, a entrevistada P6 refere-se aos desafios linguísticos envolvendo a Libras e o português, mas também chama a atenção para aspectos didáticos e metodológicos relacionados à educação de surdos:

[...] A educação de surdos é um desafio constante. Ele começa quando você pensa no que vai trabalhar com o aluno. Você pensa que o aluno traz um repertório e que você vai começar dali. Então, descobre que não é bem assim. Como eu disse preciso de internet rápida, sem isso eu fico muito perdida no meu trabalho com o surdo, sem o recurso rápido de imagem. Você vai trabalhar e descobre que o menino não sabe o que significa "chaveiro", se você não tiver um na mão como mostra? Uma vez teve aqui a questão da "Neblina", uma demanda da sala de aula e eles trouxeram um texto com essa palavra. Como você vai explicar isso? Abre uma página da internet com a imagem e pronto, acabou. O menino entendeu. Claro que, às vezes, é preciso complementar a explicação. A imagem tem esse perigo, já tive problema com isso aqui. O

professor da sala de aula queria desconstruir uma imagem e ela era muito forte. Resultado: o que ficou para o menino foi a imagem original e isso chocou. Esse é um desafio. Como escolher a imagem, que tipo de visualidade você vai usar? O trabalho com o aluno surdo é um desafio atrás do outro. Contextualizar tudo pra eles é um desafio, desde uma notícia de jornal que gera confusão até coisas que eles viram no Face. Eu tenho que explicar que nem tudo que é publicado no Face é real.

Quanto ao que refere a entrevistada P6, Damázio (2007, p. 21), afirma que aspectos didáticos e metodológicos constituem elementos fundamentais a serem considerados na educação de surdos:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

A entrevistada P4 faz um apanhado dos desafios encontrados em sua prática, destacando, como já feito anteriormente também pelas professoras P3 e P6, a questão da demanda, do tempo para execução de inúmeras atividades e as condições estruturais para o atendimento:

Sim, o número de professores da SAAI, por exemplo, é um desafio. É pouca gente pra atender toda a região, é um absurdo. O tempo também é uma questão. Mas eu não falto, por que eu não falto? Vou te explicar: porque eu atendo o aluno duas vezes na semana, duas aulas e duas aulas, são quatro aulas semanais que eles têm, se eu falto no dia, no outro eu tenho uma formação, que nem eu tenho amanhã, já naquela semana ele não vem. Então, eu me preocupo muito com isso. Eu quero aproveitar o tempo, sabe? Tem outras questões também do dia a dia, às vezes a perua tem vistoria, às vezes faz muito frio, às vezes eles ficam muito doentes, então, isso já é uma questão. A criança especial fica muito doente. Eu corro atrás de tudo, teve uma época que eu tive dificuldade, aí eu comprei uma impressora, eu tenho a minha impressora. Eu que tive que comprar, mas aí mudou a direção e o diretor disse o seguinte: “Você não tem que usar nada teu!”. Então, agora eu uso à vontade a xerox da escola, eu sou liberada. Eu trabalho muito com xerox, muito com imagem, muito!

A entrevistada P5 chama a atenção para o desafio de motivar a escola e a família dos alunos surdos:

[...] o maior desafio é mostrar pra comunidade escolar que o aluno com deficiência pode avançar até o nível médio e superior de ensino. Muitos acham que eles vão estacionar no fundamental, mas vemos que eles casam, trabalham, têm seu sustento de vida. Eles conseguem, sim! Conseguem fazer parte dessa sociedade como um todo.

Prieto (2007, p. 292), em seu estudo sobre saberes e práticas de professores especializados de um centro de apoio, aponta a necessidade de garantia da “execução

de adaptação e criação de materiais e a disponibilização de equipamentos para as escolas, [...] formação permanente [...] e que a Secretaria Municipal de Educação assuma, de fato, o papel de articuladora de todas as ações”.

Ramos, S. (2013, p. 33) refere que "as escolas, ao se depararem com inesperados e enigmáticos desafios gerados pela proposta de realizar o ensino inclusivo acabam por criar percursos que as distanciam desta proposta", provocando a exclusão dos alunos. Por isso, se torna tão importante, como refere a entrevistada P5, que a comunidade escolar reconheça as potencialidades do aluno surdo. Mas, que o faça pautado em saberes e práticas que estejam em equilíbrio com o que prevê a proposta da Educação Bilíngue.

Com relação à pergunta 18: "Quanto à prática na SAAI, qual o seu nível de motivação? Por quê?", verificou-se que todas as professoras, independente das dificuldades elencadas até o momento, sentem-se motivadas para o trabalho com os alunos surdos variando, apenas, o nível desta motivação. Bzuneck (2009, p. 9) refere que

[...] uma ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é *motivo*. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.

A entrevistada P1, por exemplo, referiu que seu nível de motivação é bom e o relacionou à ação, ao motivo, ao desejo de atuar, aproximando-se do conceito referido acima: "[...] quero ter a experiência de atender esses alunos e estou ansiosa para trabalhar com eles na SAAI".

A entrevistada P2, novamente referindo-se à questão da formação, afirmou: "[...] meu nível de motivação é aceitável. Só não é melhor por que sinto necessidade de mais formação fornecida pela rede.". Antunes (2012, p. 148), em consonância à fala da entrevistada P2, afirma que o sistema educacional deve investir na educação continuada, a fim de garantir a motivação do professor:

Quando educadores podem construir suas aprendizagens dentro do ambiente educativo, junto com seus pares, com incentivo da equipe diretiva, as possibilidades de vivências tornam o processo motivacional pessoal uma construção positiva ao autoconhecer. Faz uma diferença muito grande no ambiente educativo sempre que uma equipe diretiva aceite e promova

momentos de ação-reflexão-ação, onde os professores podem partilhar suas angústias, motivações e nisso são escutados.

Já a entrevistada P3, apesar de considerar sua motivação como boa, relatou percalços que quase a fizeram desistir do trabalho na SAAI:

É bom, por que eu amo o que eu faço. Mas, eu sinto uma angústia também. Eu tento trabalhar com alguns projetos e desenvolver a autonomia daqueles que são capazes, em relação às tecnologias, porque o que eu percebo é assim: aqueles alunos que têm complicador fora da escola, mesmo quem têm acesso à internet, eles não tem uma cultura de uso do computador como instrumento de pesquisa. Ainda os que têm habilidade de usar o Facebook, WhatsApp, esses aí ficam autônomos com mais facilidade, mas alguns alunos chegam aqui e nem sabem o uso do periférico. Não têm celular, porque as mães acham que surdo não precisa ter celular: "Pra quê surdo precisa de telefone?". Então, toda essa situação, acaba gerando angústias em mim, por conta do número excessivo de alunos, que eu não tenho com quem distribuir. A sorte é que eu tenho bastante apoio da gestão, porque se não fosse o apoio da gestão, o apoio dos professores, o apoio dos intérpretes, essa parceria que é estabelecida aqui... Olha, no primeiro ano eu coloquei o pé pra fora pelo menos umas dez vezes: "Chega. Eu vou sair". "Melhor sala de aula porque você não fica sofrendo a pressão". "Aqui você faz atendimento de número maior de alunos". "Você só quer adicional noturno". Eu já ouvi várias dessas citações. Isso enquanto eu estava me empenhando além da possibilidade física, da possibilidade humana. Você escutar que você só está querendo ganhar dinheiro à noite é muito triste, sabe? E aí abala emocionalmente mesmo, aí dá vontade de não fazer o trabalho. A motivação desaparece. Mas, com a ajuda da gestão eu fui ficando.

Segundo Vaz (2010, p. 12) os gestores possuem papel fundamental no processo de motivação dos professores

[...] considerando que entre suas atribuições está a utilização de estratégias que objetivam estimular os professores no sentido de superar as dificuldades apresentadas, além do fornecimento de subsídios para uma boa atuação pedagógica. Aliás, uma instituição educacional de boa qualidade começa com um bom gestor. Gestor este, que fundamentalmente dinamize a escola em busca de caminhos que motivem os envolvidos.

De acordo com Vaz (2010), nem sempre os gestores estão conscientes que exercem influência sobre o estado motivacional dos professores, mas segundo a autora é muito importante que eles se deem conta desse papel, visto que a motivação tem impacto sobre as habilidades e competências docentes, necessárias para favorecer condições mais adequadas de aprendizagem aos alunos.

A valorização e o respeito ao professor também são aspectos que contam para garantir a motivação do professor segundo Viana (2008), o que está de acordo com a fala da entrevistada P6:

Olha, vou te dizer que esse ano minha motivação está muito boa: grupo de intérpretes muito bons, alunos interessados... está muito bom. Eu não posso me queixar da escola, sempre fui uma pessoa muito respeitada aqui. Tudo que eu peço, dentro do possível, sou atendida. Menos o retroprojeto, né?

Para a entrevistada P4 a motivação para o trabalho em SAAI está relacionada com a expectativa da escola em garantir que esses alunos se comuniquem:

É muito bom, por que sem motivação não tem trabalho. Porque na SAAI, depois quando eu te mostrar o planejamento você vai perceber também, eu tenho que trabalhar as duas línguas: o português e a Libras, se for a língua um, português a língua dois. Então, a proposta é fazer com que eles melhorem a comunicação, através da leitura, da escrita e o que eu mais trabalho é a leitura e a escrita. A escola pede isso, quer um aluno leitor. Então, ler muito pra desenvolver, ampliar vocabulário tanto em L1 como em L2 e aí eu tenho que estar motivada, para poder motivar meus alunos, senão... Então como as aulas podem ficar muito repetitivas, porque na SAAI, eu não trabalho especificamente o conteúdo da sala de aula, eu não vou trabalhar só matemática, eu não vou trabalhar as disciplinas isoladas, então qual é o meu foco? A comunicação em Libras e português. Então para as aulas não ficarem muito repetitivas, aí vem a criatividade.

Observa-se que há uma expectativa sobre o trabalho da professora, um fator motivacional extrínseco envolvido (BZUNECK, 2009), e a mesma procura responder a isso de forma positiva, esforçando-se (fator intrínseco) para realizar seu trabalho de forma a responder satisfatoriamente a essa expectativa. A preocupação com a motivação do aluno também aparece na fala da professora. Algo que também chama a atenção nesse trecho é a língua portuguesa como foco do trabalho, tendo em vista a exigência da escola por um aluno surdo leitor. A esse respeito, Menezes e Mello (2014, p. 734) alertam que essa é uma dinâmica comum na escola em processo inclusivo, onde a Libras torna-se coadjuvante em um contexto de "controle e normalização dos surdos", cujo objetivo principal é a aprendizagem do português escrito.

De acordo com a entrevistada P5, a importância do vínculo com o aluno e com o trabalho que dá resultados é o que a faz sentir-se motivada:

É bom, por que eu penso no meu aluno. Estou para me aposentar, mas ainda tenho gás. Estou pensando até em solicitar termo de permanência para continuar atuando. É gostoso quando você vê que o seu trabalho tem causado desenvolvimento, quando você vê que o aluno chega lá! Eu sou muito sentimentalista. Já tive oportunidade de trabalhar fora da sala e não quis, pois sou ligada ao meu aluno.

Segundo Leme (2005, p. 25) a afetividade, as emoções são essenciais para a construção da motivação. Respalhando a fala da entrevistada P5, diz a autora:

[...] o dia a dia da sala de aula do professor, assim, como as relações afetivas e emocionais que estabelece com seus alunos também interferem em sua constituição, na constituição dos motivos, dos sentidos pessoais que o movem em sua atividade docente, da mesma forma que sua história de vida e os significados que foram internalizados ao longo de vivência, não apenas como professor, mas como sujeito de uma dada sociedade, cultura e tempo histórico.

Com relação à pergunta 19: "Quanto à prática na SAAI que atividades você realiza com seu(s) aluno(s) surdo(s) para alcançar os objetivos do AEE?", foram referidas 17 práticas de SAAI, em um total de 33 ocorrências, visto que mais de uma professora citou a mesma atividade, caso da Leitura e Escrita citadas por todas as professoras.

Como exemplos de atividades a serem realizadas na SAAI, a entrevistada P1 referiu a confecção de livros adaptados em Libras, o uso de livros clássicos infantis e do dicionário Libras-língua portuguesa para trabalhar a leitura e a escrita do português como segunda língua. A seguir, livros utilizados pela professora:

Figura 4 – Clássicos da literatura infantil em Libras utilizados pela P1

As atividades e materiais citados pela entrevistada P1 estão entre aqueles sugeridos por Alvez, Ferreira e Damázio (2010) como potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e educacionais do aluno surdo, como também afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 25):

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais.

Já a entrevistada P2, que declarou utilizar a Comunicação Total como filosofia de trabalho, citou atividades que remetem à situações de ensino e aprendizagem calcadas em uma perspectiva mecanicista: "Exercícios elaborados para treinar a Libras, pois meus alunos são de famílias de ouvintes. Para os que sabem mais sinais realizo atividades com a leitura e escrita."

Martins (2010, p. 4), refere que um dos maiores problemas na educação de surdos é "[...] a forma como a linguagem é concebida". De acordo com a autora essa educação

[...] durante muitos anos, foi marcada por práticas inadequadas e repetitivas, por entender que o sujeito surdo apropria-se do conhecimento por meio de atividades mecânicas e de memorização, o que muitas vezes, levavam os alunos a enfrentarem obstáculos durante as atividades de leitura e escrita e desenvolvimento das suas performances na comunicação. Assim, dependendo do modo como o professor concebe a linguagem, ele poderá favorecer maiores dificuldades na aquisição e aprendizagem da língua e no letramento do ensino da língua portuguesa como uma segunda língua (L2), como também em quaisquer disciplinas que façam parte do conteúdo escolar.

Ao propor o desenvolvimento da Libras por meio de atividades de repetição, a professora parece se alinhar à um pressuposto teórico de aquisição e desenvolvimento de linguagem com características da Teoria Behaviorista⁵⁸, que privilegia o treino e atividades estruturadas. Martins (2010), Salles et al. (2004) e Sperb (2012), no entanto, referem que a concepção dialógica, pautada sob os pressupostos da Teoria Sociointeracionista⁵⁹, que enfatiza a relação social entre os indivíduos e o meio, oferece mais oportunidades para a criança surda desenvolver a linguagem e,

⁵⁸ Referente ao Behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner, para quem o comportamento pode ser moldado ao se controlar os estímulos do ambiente. O aluno é uma tabula rasa, que está em sala para receber o conhecimento advindo do professor. O ensino é repetitivo, reprodutivista e pouco reflexivo.

⁵⁹ Referente ao Sociointeracionismo de Lev Semenovitch Vygotsky, para quem a linguagem, que implica o desenvolvimento do pensamento, é social. O aluno e o professor estão em uma relação interligada, estabelecendo uma mediação. O ensino se dá por trocas dialógicas, colaborativas e não autoritárias.

consequentemente, a língua de sinais como primeira língua. Nessa perspectiva, atividades colaborativas, que estimulem o discurso, a troca de ideias e experiências, por meio da interação entre todos os sujeitos que convivem na SAAI, seriam mais indicadas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Martins (2010, p. 6), afirma em concordância com essa ideia que "[...] a linguagem não pode se realizar a partir de um parâmetro ou de uma mera apresentação de modelos prontos visando o emprego de regras gramaticais ou através de cópias de modelos." De acordo com a autora, as atividades realizadas devem permitir que se "[...] vivencie a língua, estimule o raciocínio e o pensamento simbólico e conceitual das crianças surdas por meio de desafios, de perguntas, de jogos, de histórias [...].".

A entrevistada P3, por sua vez, citou algumas atividades que podem favorecer um ambiente educacional mais rico, que estimule práticas discursivas:

Projeto Cinema para o trabalho de artigo de opinião, teatro, pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário de Libras e por imagens na internet com discussão sobre os achados, Gramática contrastiva, transcrição da Libras para o português escrito, estruturação da escrita conforme a gramática da L2, leitura. A proposta é que o aluno tenha autonomia da cultura escolar e que ele tenha recursos de registro, que ele faça uso das tecnologias pra ampliar seus conhecimentos.

A professora elenca atividades e materiais demonstrando ter um entendimento de quais recursos são mais indicados para o trabalho com os alunos surdos, estando de acordo com o que sugere Quadros (2004). As atividades citadas estão apoiadas na visualidade, mas sem se limitar a ela, como indica Martins (2010). A professora, ao estimular a busca participativa do aluno, dá a ele a condição de tornar-se o agente na construção do próprio conhecimento, o que segundo as referidas autoras contribui para valorizar a língua de sinais e o letramento.

A pesquisadora teve a oportunidade de observar uma atividade na SAAI da entrevistada P3 que envolveu inúmeros alunos surdos e ouvintes, um professor da sala comum e dois intérpretes. A roda de conversa, sobre uma peça teatral que estava sendo organizada, envolveu mais de 30 pessoas. A SAAI era espaçosa, contava com inúmeras cadeiras, dois computadores, uma impressora, uma televisão, um pequeno acervo de livros e materiais de consulta livre para os surdos, um quadro negro e uma mesa de reunião.

Tendo em vista a presença de ouvintes todas as informações foram dadas oralmente pela professora da SAAI enquanto os intérpretes sinalizavam para os alunos surdos. Ideias foram trocadas pelos participantes sobre personagens, figurino e cenário e apesar de ter-se observado que um grupo de 4 surdos conversava, paralelamente, sobre futebol a interação foi estabelecida pela maioria, ainda que sempre por intermédio do intérprete ou da professora. Não foram observadas, naquele episódio, interlocuções entre os alunos surdos e o professor e alunos ouvintes diretamente, seja em Libras ou oralmente.

Sobre esse cenário, Reily (2008, p.125) alerta que

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Quanto ao português escrito, a entrevistada P3 fez, ao longo de toda a entrevista, inúmeras referências às dificuldades de muitos de seus alunos que, mesmo estando no final do ensino médio, ainda não dominam essa língua. Fernandes, S. (2006a, p. 5) afirma:

[...] a língua escrita pode ser plenamente apropriada pelos surdos, se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes.

Quanto a isso a entrevistada P3 parece contemplar o que preconiza a autora, uma vez que afirmou realizar atividades envolvendo filmes, teatro, transcrição da Libras para o português escrito, Gramática Contrastiva, entre outras. No entanto, apesar de referir o avanço dos alunos em alguma medida na L2, as dificuldades dos mesmos persistem. Na continuidade da fala da entrevistada P3 sobre as atividades desenvolvidas em sua SAAI são recuperadas problemáticas já discutidas anteriormente, como a questão do AEE substitutivo e/ou compensatório (alfabetização, apoio aos conteúdos curriculares no sentido de reforço) e a falta de domínio da língua portuguesa:

[...] Também alfabetizo alunos surdos em pleno ensino médio, alguns estão na fase das garatujas. Tem aluno que não sabe o que significa a filiação, não sabe referir o próprio endereço ou o ano do nascimento. Os conteúdos curriculares são sempre abordados: biologia, física, química e matemática geram mais

dúvidas, porque além dos conceitos específicos eles tem que lidar com a dificuldade do português, pra entender os enunciados.

De acordo com Quadros (2006a), ler e escrever em sinais e em português são processos complexos diretamente relacionados às experiências de vida e às competências gramatical e comunicativa. A aquisição da Libras, portanto, tem importância crucial para a aprendizagem futura da leitura e da escrita (QUADROS; SCHMIDT, 2006).

Fernandes, S. (2006b, p. 14) afirma que sem a mediação da língua de sinais os estudantes surdos "[...] não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.". Como referem Kubaski e Moraes (2009, p. 3416) é a língua de sinais que "[...] vai possibilitar a constituição de conhecimento de mundo, propiciando aos alunos surdos, entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.".

Pelo que refere a entrevistada P3, a respeito de seus alunos, nenhum deles chegou à escola dominando a Libras, muitos sabem "[...] menos do que o básico [...], mal conseguem se comunicar para sobreviver.". Diante do que refere Quadros (2006a) e Fernandes (2006b) torna-se tarefa impossível para a pessoa surda ser alfabetizada em uma segunda língua sem base linguística estabelecida, ou seja, sem L1.

Dechandt (2006, p. 292) afirma que "[...] a apropriação de uma segunda língua (L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Libras e o ponto de chegada é a escrita do português.". Sem essa sucessão, sem o estabelecimento dessas etapas, no entanto, torna-se compreensível por que tantos alunos surdos apresentam tantas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, a exemplo dos alunos da entrevistada P3.

Como referido, a Libras também constitui um desafio à prática na SAAI da entrevistada P3. A professora permitiu o registro de alguns materiais utilizados e de documentos produzidos por ela para o AEE. Dentre os materiais, a professora destacou o dicionário em Libras contendo termos utilizados pela física:

Fotografia 3: Dicionário de termos da física em Libras utilizado pela entrevistada P3

De acordo com a entrevistada P3 uma grande dificuldade encontrada na prática do AEE é o trabalho envolvendo sinais específicos de disciplinas como física, química e biologia. A entrevistada P6 faz a mesma consideração. As professoras referem que, muitas vezes, esses sinais precisam ser criados no âmbito das próprias escolas, mas tornam-se sinais restritos, uma vez que não são reconhecidos por colegas surdos de outras instituições. De qualquer forma, de acordo com as professoras, a criação desses sinais é importante para a abordagem dos conteúdos que também constituem, por si só, outro grande desafio para a prática.

Contrariando a perspectiva oferecida por Ropoli et al. (2010) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010), de que o professor de AEE deve dominar a Libras e o português como conteúdos fundamentais de sua prática, as entrevistadas P3 e P6 referem também a necessidade de dominarem todos os outros conteúdos curriculares, o que, na realidade,

consideram meta impossível. As professoras destacam o trabalho colaborativo com o professor da sala comum, mas evidenciam distorções em relação a essa parceria. A entrevistada P3 afirma:

A grande vantagem é que eu tenho os professores que são detentores do conhecimento. Então quando eu não entendo o assunto, o professor me dá aula também. Aí eu chego pro professor e digo "Oh, não estou entendendo isso". Se ele está dando física, por exemplo, esse conteúdo de notação científica, por exemplo, eu digo: "Não estou entendendo. Você pode me explicar?". E nas cinco horas que eu tenho faço essas trocas com os professores e com a comunidade escolar. A gente está sempre afinado, SAAI e sala comum, eu vou acompanhando os conteúdos que cada grupo está desenvolvendo. E a gente também já fez o levantamento daqueles alunos que tem uma maior dificuldade. Aquele que não tem Libras, aquele que não tem uso de tecnologia, aquele que não tem família de apoio.

Ainda sobre essa circunstância a entrevistada P6 relata:

O planejamento é importante, mas aqui eu tenho cinco minutos pra fazer. O que eu peço é pra eles me enviarem as dúvidas antes, pelo Face, pelo Whatsapp. Graças a Deus já tem um aluno que entendeu isso. No domingo, 11h da noite, ele me mandou a dúvida que ele tinha pra segunda-feira, mas pelo menos já é um começo. Essa é outra questão por que, às vezes, eles vem com dúvida que eu também tenho e eu preciso da internet e aí eu digo: "Agora, querido, eu também não sei", por que é desmistificar o professor detentor do conhecimento. Eu digo: "Vamos pesquisar, nós dois."

Soares (2011) também referiu em seu estudo que alguns sujeitos da pesquisa apontaram críticas sobre a dificuldade em planejar atividades para as diversas disciplinas do currículo, sem levar em conta a formação do professor de AEE que está habilitado para trabalhar com português e Libras. A autora refere a importância do trabalho colaborativo com o professor da sala comum, o que também está disposto na Portaria nº 2.496/12.

Exemplificando, nas palavras da professora, "[...] um bom trabalho de parceria SAAI e sala comum [...]", a entrevistada P3 descreve:

Por exemplo, a gente está vendo Clarice Lispector, "A hora da estrela", e precisamos buscar várias imagens de termos que eles não conheciam: o que é um rádio relógio, o que é uma loja de parafusos. São termos imagéticos que a gente precisa levantar pra que ele contextualize aqueles acontecimentos. Porque muitas vezes o termo pra nós, que somos ouvintes, é muito simples, mas pro surdo ele não sabe. Então, o rádio relógio, mas o que é o rádio relógio? A datilografia? E daí por diante. Então, toda essa busca imagética⁶⁰, o professor, por exemplo, na aula de Literatura, quando ele vai apresentar pro

⁶⁰ Rosa e Luchi (2010, p. 2) referem que a semiótica é "o estudo dos signos linguísticos" e imagética "o modo de ver o mundo através de imagens", o que resulta no "estudo dos signos linguísticos por representações de imagens". Campello (2007, p. 106) afirma que a semiótica imagética "[...] é um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem surda, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também."

aluno, lá em sala, ele já tem esses recursos que nós levantamos e ele apresenta pra sala como um todo. Então, muitas vezes nesses momentos eu estou lá, estou junto com o professor pra ver como é que se deu a aula. Se deu pra aproveitar ou não.

Como referido, o exemplo acima está de acordo com o previsto na Portaria Municipal nº 2.496/12, Art. 17, quanto às funções do professor da SAAI:

III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
 IV – articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI; [...]
 VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; [...] ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA;

A busca das imagens, disponibilização das mesmas ao professor e seu uso durante as aulas demonstra o papel do professor do AEE em parceria com o professor da sala comum e exemplifica, conforme Ramos, S. (2013), a aproximação do AEE com a Tecnologia Assistiva, entendida como

[...] uma área do conhecimento que abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm por finalidade promover a funcionalidade relacionada à atividade, e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, nos diferentes setores da sociedade visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e emancipação intelectual. (BRASIL, 2007)

Dando sequência à proposta de direcionar o trabalho na SAAI e orientar o professor da sala comum, a entrevistada P3 elaborou um relatório pedagógico com informações sobre as potencialidades e dificuldades do aluno, conforme se pode verificar na Fotografia 4, a seguir:

[illegible]

Fotografia 4 – Relatório Pedagógico desenvolvido pela entrevistada P3 com informações específicas para o aluno surdo

Em conformidade com a Portaria nº 2.496/12, citada anteriormente, e com o proposto por Ropoli et al. (2010), a professora também desenvolve Planos de AEE individualizados para cada um de seus alunos, a partir da avaliação que realiza, conforme a Fotografia 5, abaixo:

	<p>LIBRAS: O Estudante tem muita dificuldade em sinais das disciplinas apresentados pelas interpretes, esforça-se na aquisição de mais termos, mas não se utiliza de recursos para ampliar seus conhecimentos. Compreendendo e se utilizando mais de classificadores. OBS: Os alunos do 1 D tiveram troca de Interpretar ao final do semestre o que interfere e dificulta o processo de adaptação.</p>
	<p>PORTUGUÊS: Leitura: compreende e desenvolve as propostas de leitura e escrita com muita dificuldade por seu repertório restrito, sem organização das partes do texto, apresentando dificuldade em expressar seus os pensamentos que desenvolve em Libras de forma escrita, necessitando de auxílio de escriba, desconhecendo termos relacionados aos sinais de uso do cotidiano.</p>
<p>MATEMÁTICA O aluno compreende e desenvolve bem as atividades propostas, contudo apresenta dificuldade na compreensão da linguagem matemática, demonstra empenho em buscar compreensão para o o que lhe é proposto obtendo assim êxito em algumas atividades.</p>	
<p>TECNOLOGIA O tem dificuldades de domínio básico dos recursos tecnológicos oferecidos para facilitar o registro e outras aplicações para auxiliar, raramente está com celular o que lhe dificulta os registros de sinais, necessita de auxílio para utilizar computador, celular câmera filmadora e fotográfica, pendrive Data show, enciclopédias eletrônicas. Apesar de ter acesso a computador em casa é de forma restrita com o auxílio de familiar</p>	
<p>INTERAÇÃO: O Estudante apesar da timidez e da tendência ao isolamento, desenvolve bem atividades propostas, contudo, não demonstra muita iniciativa, necessita de estímulos constantes para focar no que deve ser realizado e o tempo a ser utilizado. Apresenta dificuldades nas atividades individuais.</p>	
<p>SALA COMUM (Conselho de classe) Projeto Coletivo Monografia: Tema tecnologias e surdez Professora Coordenadora: Interprete de Libras (foi substituída pelo interprete no primeiro semestre)</p>	
<p>PROPOSTAS E INTERVENÇÕES PARA O <u>Ampliar</u> vocabulário em português e regras (gramaticais, pontuação e construção do gênero trabalhado) <u>Imagem como recurso de contextualização</u> <u>Busca de sinais</u> para termos apenas digitalizados em datilologia, <u>Parceria com professores</u> na ampliação de conceitos e contextualização nas diferentes disciplinas, <u>Linguagem matemática</u> ampliação de termos de utilização da disciplina dentro dos conteúdos do ano <u>Treino de voz dos sinais</u> do aluno pela Interprete de Libras, para palestras e seminários da sala comum, identificando sua evolução em Libras. <u>Orientação de trabalhos</u> para autonomia de pesquisa nas diferentes disciplinas a ser realizado fora da sala comum.</p>	

Fotografia 5 – Plano de AEE para aluno surdo elaborado pela entrevistada P3

Quanto ao Plano de AEE, observa-se no exemplo acima, que a professora procura caracterizar o aluno quanto ao desempenho em Libras, em português e em relação a outros aspectos escolares, tais como: conhecimento de conteúdos, uso de

tecnologias e interação. Muito valorizada por essa professora, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), são consideradas por Basso e Masutti (2009, p. 26) como importantes recursos "para a construção de experiências visuais e ensino de línguas [...]", sendo muito utilizadas pela Comunidade Surda na atualidade.

Observa-se no Plano de AEE desenvolvido pela entrevistada P3 que também há o registro de projetos realizados em parceria com a sala comum e propostas de intervenção para o aluno, com base nas necessidades identificadas pela professora da SAAI. O documento traz, nesse campo de intervenção, a proposta "Treino de voz dos sinais", a ser realizado pela intérprete de Libras, conforme destaque na Fotografia 6:

SALA COMUM		
(Conselho de classe)		
Projeto Coletivo Monografia: Tema tecnologias e surdez		
Professora Coordenadora:		
Interprete de Libras:	(foi substituída pelo interprete	no primeiro semestre
PROPOSTAS E INTERVENÇÕES PARA O		
<u>Ampliar</u> vocabulário em português e regras (gramaticais, pontuação e construção do gênero trabalhado)		
<u>Imagem como recurso de contextualização</u>		
<u>Busca de sinais</u> para termos apenas digitalizados em datilologia,		
<u>Parceria com professores</u> na ampliação de conceitos e contextualização nas diferentes disciplinas,		
<u>Linguagem matemática</u> ampliação de termos de utilização da disciplina dentro dos conteúdos do ano		
<u>Treino de voz dos sinais</u> do aluno pela Interprete de Libras, para palestras e seminários da sala comum, identificando sua evolução em Libras.		
<u>Orientação de trabalhos</u> para autonomia de pesquisa nas diferentes disciplinas a ser realizado fora da sala comum.		

Fotografia 6 – Termo utilizado no Plano de AEE para designar o treino do intérprete que fará "a voz" do surdo ao interpretar sua sinalização

Apesar da estranheza que pode causar a frase, tendo em vista a forma como está construída, levando até mesmo o leitor a considerar o "treino de voz" em um contexto terapêutico, cumpre esclarecer que o termo "fazer voz" é, informalmente, utilizado por intérpretes para se referir à interpretação da Libras para o português, ou seja, quando um tradutor/intérprete de língua de sinais está "fazendo voz" diz-se que está fazendo "a voz do surdo".

Dando continuidade à análise desse mesmo trecho observa-se o uso da expressão final "[...] identificando sua evolução em Libras.". Infere-se que a professora tenha atribuído ao intérprete a função de verificar a evolução do aluno na língua de sinais, atribuição que não pertence a esse profissional. O levantamento e acompanhamento linguístico da Libras é, de acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 17), prerrogativa do professor do AEE:

Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

Ou seja, não é função do intérprete avaliar o nível de língua do aluno surdo. Dentre o disposto na Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2010g) também não há respaldo para o desempenho desta função.

Retomando o que já foi discutido anteriormente sobre a questão do ensino de Libras por professores ouvintes a presente tese alinha-se ao pensamento de Perlin e Strobel (2006), Pereira e Vieira (2009) e Rangel e Stumpf (2012) para quem o ensino desta língua (e, conseqüentemente, a avaliação do desenvolvimento do estudante) caberia a um professor surdo, com formação específica para o ensino de língua materna. De acordo com as autoras a relação surdo-surdo, além de favorecer a interlocução em Libras também promoveria a construção da identidade surda, a partir do contato do aluno com um modelo adulto surdo.

Já quanto à proposta de parceria com os professores da sala comum, no caso do Plano de AEE exemplificado, verifica-se adequação quanto aos objetivos desse

atendimento, "na ampliação de conceitos e contextualização nas diferentes disciplinas.", de acordo com o preconizado por Ropoli et al. (2010). Recordar-se, porém, da referência feita por essa professora a outros alunos que são alfabetizados ou que recebem "apoio" de biologia e matemática, por exemplo.

Dando continuidade ao registro das atividades exemplificadas pelas professoras da pesquisa temos as considerações da entrevistada P4 que afirmou: "Trabalho poema ilustrado em Libras, a leitura e a escrita. Meu foco é na L1 e L2, a comunicação como um todo.". Para ilustrar a professora disponibilizou alguns cadernos dos seus alunos do AEE. As Fotografias 7 e 8, a seguir, representam atividades realizadas com um aluno de seis anos e tem, de acordo com a professora, o objetivo de estimular o "[...] desenvolvimento de L1 e L2":

Fotografia 7 – Atividade desenvolvida para trabalhar L1 e L2

Fotografia 8 – Atividade desenvolvida para trabalhar L1 e L2

Como referido no início dessa subseção, as atividades aqui apresentadas fazem parte de um recorte encontrado em um momento específico da SAAI para alunos surdos de algumas professoras participantes da pesquisa. Não é possível, portanto, afirmar que todas as atividades realizadas pela entrevistada P4 se deem da mesma forma que os exemplos registrados acima, em que o desenvolvimento da Libras é pensado concomitantemente à língua portuguesa, reduzindo o ensino dessa língua à aprendizagem de sinais para ampliação de vocabulário.

Contudo, como já identificado anteriormente, a entrevistada P4 alinha-se a uma perspectiva de atendimento que tem a Comunicação Total como base. É possível que essa postura seja resultado da formação oralista, inicialmente recebida pela professora na década de 1980, somada às experiências de transição para a filosofia da Comunicação Total vividas pela docente, conforme seu depoimento. A professora afirma ter realizado cursos de formação continuada pautados na filosofia bilíngue mas,

pelo que refere em sua entrevista, parece ainda não ter rompido totalmente com as práticas anteriores.

Dorziat (1999), ao se referir às professoras participantes de sua pesquisa, 17 anos atrás, que também alinhavam-se à um trabalho pautado pela filosofia da Comunicação Total, afirmou que as mesmas encontravam dificuldades para

[...] desvencilharem-se de valores socialmente construídos que, mesmo aparentemente superáveis no terreno do discurso acadêmico, estão presentes e de modo muito forte nas relações sociais informais, influenciando decisivamente na construção de sua prática.

Santos e Silveira (2013, p. 3702), verificaram "dificuldades diversas nas abordagens e práticas pedagógicas" relacionadas ao ensino de alunos surdos no AEE das salas por elas pesquisadas. As autoras afirmam que a busca por novos paradigmas para atuar com esses alunos é fundamental para alcançar os objetivos do AEE, sendo necessário que a escola alicerce suas concepções e práticas a partir de uma visão bilíngue, uma vez que segundo as mesmas, a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais pelos surdos têm papel fundamental no desenvolvimento escolar.

Martins (2010, p. 108) afirma que a maioria das crianças surdas são educadas sem oportunidade de realizar trocas dialógicas verdadeiramente plenas. A autora refere que os alunos costumam ser ensinados por professores ouvintes que concebem atividades que não contemplam "todas as nuances e riqueza" da Libras.

A Fotografia 9, a seguir, que se refere à um Plano de Aula da SAAI da entrevistada P4 para crianças de 7 a 8 anos, ilustra as expectativas da professora a partir da obtenção de um resultado que indica uma concepção pautada na filosofia da Comunicação Total :

PLANO DE AULA - S.A.A.I. - D.A -

DATA .../.../2015 TURMA ...

EXPECTATIVA:

Proporcionar situação comunicativa
para o aluno, fazendo com que ele compreenda
o contexto da comunicação e a linguagem
concomitantemente.

CONTEÚDO:

Revisão - diálogos iniciais em Libras
- substantivos - frases simples
- frases escritas - frases ligadas
- substantivos em Libras

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

Leitura - diálogos iniciais em Libras
- apresentação de lista com substantivos
para leitura e análise das produções
para a utilização dos substantivos
em Libras, relacionando as palavras
do dia (substantivos)

RECURSOS UTILIZADOS:

Revista ilustrada de Libras, Internet
caderno de classe, folhas (xerox)
com atividades em Libras

AValiação:

O grupo conseguiu realizar
bem a atividade com boa
entendimento e apresenta
habilidade para memorização
de sinais.

Fotografia 9 – Plano de aula da SAAI com destaque para estratégia bimodal, típica de atividades pautadas na filosofia da Comunicação Total

Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) afirmam que "várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.". Tais estratégias, no entanto, não apresentaram, como historicamente se sabe, os resultados esperados.

A seguir, por meio das Fotografias 10 e 11, observa-se uma atividade de registro realizada pela entrevistada P4 com crianças entre 8 e 9 anos. A professora disponibilizou os cadernos dos alunos e explicou que, primeiramente, o poema "Habilidades da mamãe" foi trabalhado em português e depois realizou-se a adaptação para a Libras. O objetivo, de acordo com a entrevistada, é o mesmo citado anteriormente: "Desenvolver L1 e L2".

Sousa (2014), afirma que "[...] fazer comparações explícitas entre as estruturas das duas línguas pode fazer com que os surdos compreendam melhor as diferenças e as semelhanças existentes entre elas.". Contudo, a autora esclarece que, em uma abordagem pautada na filosofia da Comunicação Total a L1 estará à serviço da aprendizagem da L2, ou seja, o foco não será o desenvolvimento da Libras, mas do português. O registro escrito do poema, como se verá a seguir, bem como o das ilustrações dos sinais, da maneira como referido pela professora (que indicam mais uma tradução do que uma atividade para desenvolver L1), poderiam servir para ampliação de vocabulário, mas dificilmente para trabalhar um poema em Libras, em sua complexidade. Ademais, não faz sentido "ensinar" L1 por meio da L2.

Como referem Quadros (1997) e Guarinello (2007), a criança surda precisa de uma base linguística em língua de sinais para aprender uma segunda língua. Segundo Woll (1998), a fase ideal para a aquisição natural de uma língua vai até os dez anos de idade, sendo que após este período o aprendizado é mais árduo necessitando de uma estrutura de ensino adequada. Assim, a realidade de surdos aprendendo Libras no ensino fundamental e médio desvela a enorme problemática que vivenciam esses estudantes.

Na comparação do registro do poema em português e em Libras (por meio da ilustração dos sinais, visto que não temos uma escrita da Libras consolidada) vê-se que há uma diferença de profundidade no trabalho desenvolvido entre as duas línguas sem que, aparentemente, a riqueza da Libras esteja sendo considerada para um poema:

Fotografia 10 – Poema utilizado para desenvolver português

Fotografia 11 – Poema adaptado para Libras

A pesquisadora teve a oportunidade de presenciar a aplicação de uma atividade diferente da apresentada acima para três crianças entre oito e onze anos. De acordo com a professora as duas crianças mais velhas conseguiam se comunicar em Libras e português e a mais nova não tinha língua. Observou-se que as orientações para a atividade foram fornecidas em português sinalizado. É importante ressaltar, uma vez mais, que essa observação não pode ser generalizada, visto que a pesquisadora teve acesso a um recorte do que ocorre diariamente na SAAI. Assim, não se trata de afirmar que a professora não utiliza a Libras com seus alunos, mas de descrever o que se viu naquele momento em particular.

De acordo com Duk (2006) atividades diversificadas, escolhidas pelos próprios alunos, contribuem para a aprendizagem. O contato com seus pares, ou seja, com crianças em idades afins também exerce influência positiva neste processo. A interação linguística do grupo é importante e a faixa etária favorece a qualidade dessa interação. Contudo, apesar da preocupação pedagógica da entrevistada P4 em trabalhar as necessidades individuais de cada aluno, expressa em sua fala, a mesma aplicou uma atividade de leitura e escrita padronizada para todos os alunos, independente da idade e do nível de desenvolvimento linguístico. A professora explica:

[...] Então, eu não vou pela faixa etária, não vou muito por esse critério. Eu uso mais o ciclo, né? E, às vezes, pela perda auditiva. Por exemplo, eu procuro agrupar surdos leves, surdos profundos e conforme a gente vai conhecendo o aluno, a gente vai vendo em qual grupo melhor ele se encaixa.

De forma incoerente a entrevistada afirma não considerar a idade para a organização do AEE, entretanto, os Ciclos⁶¹ a que se refere são organizados por faixas etárias. Outro critério para a formação de grupos mencionado pela entrevistada chama a atenção, pois a professora também organiza os alunos de acordo com as perdas auditivas e não conforme o conhecimento que a criança apresenta na Libras e no português. Esse aspecto, pelo que se infere, é considerado secundariamente.

A perda auditiva não define o nível linguístico, o que o define é a experiência com a língua. Por isso, a avaliação diagnóstica inicial do nível linguístico de cada aluno – que constitui um dos princípios de organização do AEE, conforme Alvez, Ferreira e

⁶¹ Nessa configuração, o ensino fundamental de nove anos é organizado em três ciclos de três anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. A organização em ciclos está garantida pelo que dispõe o § 1º da Lei nº 9.394/96, mas é facultativa aos sistemas de ensino.

Damázio (2010) e Ropoli et al. (2010) é importante para que o professor possa escolher adequadamente as atividades que serão utilizadas na SAAI, bem como para nortear as orientações ao professor da sala comum.

Segundo Lodi (2013, p. 55), o Decreto nº 5.626/05, organiza a educação bilíngue para crianças surdas a partir de uma diferenciação entre os anos de escolarização, contudo, a Política Nacional de Educação Especial aborda o mesmo tema “sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos”. A problemática envolvendo a questão linguística do surdo é constantemente retomada, como se observa.

Ramos, S. (2013, p. 37) afirma:

Não se trata de realizar uma aula diferenciada com cada aluno, nem tampouco disponibilizar atividades diferentes para alguns da turma. Trata-se de criar um cenário educacional em que todos tenham a oportunidade de se conectarem aos conhecimentos por meio de livros, objetos, pessoas, consigo mesmos, mantendo um pensamento criativo que lhes conduza à emancipação intelectual e à autonomia. Cada um à sua maneira.

Sem dúvida, mais que atividades realizadas como "treino", é importante que se garantam aos alunos esses momentos ricos em experiências conforme referido também por Ropoli et al. (2010). Entretanto, para que isso ocorra de fato, há que se ter como base de tudo um desenvolvimento de linguagem adequado e uma apropriação da língua que possibilite a interação da criança com o mundo e vice-versa em uma troca justa e realmente benéfica do ponto de vista educacional (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Sobre o respeito às características individuais de cada aluno, Blanco (2005, p. 175) afirma que educação inclusiva implica em uma visão que esteja fundada na diversidade, não na homogeneidade. Assim, segundo a autora, cada aluno deve ser considerado em suas

[...] necessidades educacionais e características próprias, fruto de sua procedência social e cultural e de suas condições pessoais com relação a motivações, competências e interesses, fatores que são intermediários nos processos de aprendizagem, fazendo com que cada caso seja único e não repetível. As diferenças são uma condição inerente ao ser humano e ,portanto, a diversidade está dentro do 'normal'.

A entrevistada P5, também utiliza poemas para trabalhar a Libras, a leitura e a escrita. Outras atividades citadas pela professora foram:

Música para socializar a língua, pois trabalho também com os alunos ouvintes; Teatro para trabalhar questões como o racismo e outros assuntos do cotidiano; Rodas de conversa sobre questões que eles vivenciam, em todas as repartições (casa, escola, família); Estabelecer socialização em todos os sentidos e a comunicação, inclusive oral [...].

A professora indicou atividades interessantes que, segundo Martins (2010) e Quadros (2004), favorecem a construção do diálogo e contribuem para centralizar a Libras no ambiente escolar, caso do teatro e das rodas de conversa. A pesquisadora teve a oportunidade de presenciar um momento de atividade entre a professora e os alunos adolescentes, onde foi possível observar a configuração de um espaço propício para trocas de ideias e experiências, com os alunos sentados em círculo e abordando assuntos relacionados à Libras, à família, à escola e aos interesses futuros.

Como aspectos negativos, naquele episódio, observou-se o uso de português sinalizado por alguns interlocutores, inclusive pela professora. Quanto às atividades exemplificadas ainda chama a atenção o estabelecimento de "sociabilização em todos os sentidos e a comunicação, inclusive oral [...]". A professora, que também se alinha à uma perspectiva de trabalho pautada na Comunicação Total, refere, ainda, atividades que abordam o conteúdo curricular, de forma a ajudar o aluno com suas dificuldades da sala comum.

Ropoli et al. (2010) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010) não fazem referência à oralidade como foco de trabalho no AEE e são enfáticas em diferenciar as práticas da sala de recursos daquelas realizadas na sala comum. Segundo Ropoli et al. (2010, p. 23), os professores do AEE devem identificar e indicar os recursos, equipamentos e apoios que sejam mais adequados para eliminar barreiras que "[...] impeçam o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades."

A entrevistada P6 também se referiu à atividades para ajudar o aluno com o conteúdo curricular:

Gramática contrastiva: comparações entre as duas línguas, a leitura e a produção de textos, trabalho com verbos. Também faço campeonato de tabuada com chocolate como prêmio e atividades relacionadas aos conteúdos curriculares.

Ramos, S. (2013, p. 37) que pesquisou o atendimento para surdos na escola comum e se baseia nos documentos do MEC para definir como o AEE deve ser realizado afirma que

[...] o trabalho com pessoas que têm surdez no AEE versa sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS; o ensino e a criação de sinais específicos que representam alguns conteúdos curriculares por meio da LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nessa perspectiva é possível que as professoras da SAAI para surdos participantes da presente pesquisa estejam considerando ampliar "o ensino e a criação de sinais específicos que representam alguns conteúdos curriculares" para o trabalho de reforço dos assuntos vistos na sala comum. A entrevistada P6 foi específica nesse sentido. Esse panorama se configura também quando, por exemplo, a entrevistada P3 fala sobre o ensino de biologia e explica como fazer para ensinar para um aluno o que são artrópodes. Procurando confirmar a forma como a situação ocorre, a pesquisadora perguntou à professora:

Esse trabalho de ensino da biologia é feito pelo professor da sala comum e fortalecido por você aqui? Aprofundando os conteúdos mesmo? Ensinando o que o aluno não conseguiu aprender na sala comum? Não é "vamos ver um sinal pra artrópode", por exemplo, não é só isso. Você aprofunda o conhecimento de artrópode?

Como resposta, a entrevistada P3 afirmou:

Sim. O que é artrópode? Como é que a gente pode trabalhar isso pra um aluno que não lê, não escreve e nem tem Libras, que tem problema motor? Então, como ele vai entender esse conteúdo, se ele faz garatuja, se na hora de copiar da lousa ele só faz garatuja? Isso não vai acrescentar nada pra ele. Ele pode filmar e aí ele filma. Eu falo do artrópode. Nós fizemos um trabalho de machetagem⁶² com um aluno com bastante dificuldade motora, mas ele construiu a formiguinha pra saber a diferença do inseto para o aracnídeo, então como que o professor detecta que realmente ele assimilou e entendeu? O professor faz uma avaliação oral com ele e ele vai fazer um seminário, vai apresentar o trabalho e no ano seguinte a gente percebe que foi assimilado, que deu continuidade.

As dificuldades encontradas por essa professora são tão grandes, no que se refere ao ensino médio, que é até mesmo difícil caracterizar o trabalho realizado por ela dentro da perspectiva do AEE. Ramos, S. (2013, p. 37), porém, afirma que os desafios para a execução do AEE são inúmeros e "[...] devem ser enfrentados sem que se

⁶² Arte em "papel machê", do original em francês papier maché.

desvie de seus propósitos originais, criando-se e sistematizando-se soluções que se parecem com o AEE, mas que na verdade não o são."

De acordo com a autora, o professor de AEE deve saber orientar o professor da sala comum e esse, em contrapartida, também deve estar consciente do papel que exerce o professor da SAAI para se concentrar em tirar dúvidas sobre questões relacionadas à diferença do aluno e à Tecnologia Assistiva que pode ajudá-lo a acessar mais facilmente o conhecimento. Essa Tecnologia Assistiva deverá ser providenciada pelo professor da SAAI, mas para a autora, perguntas feitas pelo professor da sala comum que se refiram ao conteúdo ou a forma de ensinar os alunos público-alvo da educação especial não são questões do AEE e, sim da coordenação pedagógica da escola.

Apesar de todos os desafios apresentados até aqui, observou-se, durante as entrevistas, uma postura muito otimista das professoras em relação às suas práticas na SAAI para alunos surdos, evidenciada pela produção e uso de materiais pedagógicos que as professoras afirmam serem eficazes para abordar a Libras, os demais conteúdos curriculares em Libras e a língua portuguesa. As atividades e materiais referidos foram citados como facilitadores da aprendizagem do aluno surdo, de modo a alcançar os objetivos do AEE.

De fato, dentre as atividades citadas, há muitas que podem contribuir para o desenvolvimento da Libras e do português, tais como: teatro, filmes, rodas de conversa, poemas, estudo das diferenças entre L1 e L2 por meio da Gramática Contrastiva, uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Imagética, Leitura e reconto de histórias, entre outros.

Contudo, observa-se que apesar de 83,3% das professoras terem demonstrado pertinência nas atividades pedagógicas propostas para a educação de surdos, 50% delas também fazem referência à práticas que não são concernentes ao AEE, segundo os documentos orientadores do MEC e do município, tais como o reforço de conteúdos curriculares, principalmente, matemática, física, biologia e química e a alfabetização de alunos. Além disso, atividades mecanicistas para "treinar" a Libras também foram citadas, bem como práticas permeadas pela lógica da Comunicação Total, voltadas

para estimular "todo tipo de comunicação, inclusive, a oral". Como referido anteriormente, episódios de uso do português sinalizado também foram observados.

Não coube à presente pesquisa verificar se as atividades realizadas pelas professoras estão, como referem as mesmas, sendo efetivas para contribuir com a aprendizagem formal dos alunos surdos. O que o presente estudo pode apontar, pelo que foi possível apreender das práticas, é que, de modo geral, seria benéfico se as professoras refletissem sobre abordagens metodológicas para o ensino de alunos surdos, realizassem ajustes em suas atividades pedagógicas, refletissem sobre os objetivos do AEE, reconsiderassem a perspectiva linguística de seus alunos e encontrassem formas mais sistematizadas para avaliar o desenvolvimento do aluno de maneira a terem dados concretos para comparação de desempenho. A formação continuada também precisa ser ajustada de modo que os professores possam encontrar subsídios para realizar os ajustes sugeridos.

De acordo com Veiga (1992), a prática pedagógica demanda dos professores saberes científicos (advindos do meio acadêmico) e empíricos (aqueles aprendidos como resultado das experiências em sociedade), que possibilitarão reflexões mais próximas à realidade. Para Ropoli et al. (2010), a escola comum se torna inclusiva quando adota novas concepções e práticas pedagógicas e educacionais. Beyer (2006) afirma que o desafio é construir uma prática pedagógica que consiga atingir a todos os alunos e que seja capaz de atender aos que necessitam de uma pedagogia diferenciada, sem discriminação, sem preconceitos e com conscientização da comunidade escolar.

5.6 ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM A SAAI

As perguntas 20 e 21 da entrevista procuraram identificar a frequência e a importância do envolvimento da comunidade escolar com a SAAI e os alunos surdos. Cumpre registrar que uma das professoras (P1) ponderou que não seria possível opinar a partir deste ponto, visto que, como não haviam alunos surdos incluídos em sua escola ou frequentando a SAAI naquele momento, lhe faltava a experiência necessária para considerar o envolvimento de outros membros da comunidade escolar. Dessa forma, os

próximos resultados aqui discutidos são referentes às respostas de 5 das 6 professoras entrevistadas.

A pergunta 20 foi organizada de modo a que as entrevistadas pudessem referir, pontualmente, a frequência com que os diferentes atores da comunidade escolar se envolvem com a SAAI. Essa pergunta procurou verificar um dos aspectos considerados fundamentais para a execução do AEE segundo diversos autores e textos legais como se verá a seguir.

De modo geral, a avaliação das professoras quanto ao envolvimento dos gestores, funcionários administrativos e de apoio (secretaria, limpeza, cantina etc.) tende a ser positiva. De acordo com a fala de todas as entrevistadas, os serviços de AEE nas escolas estão bem estruturados, reflexo do interesse da direção e coordenação pedagógica em garantir as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do trabalho nas SAAs. Ainda assim, 40% das entrevistadas referiram que seus diretores não se envolvem frequentemente com o trabalho realizado no AEE, o que é um percentual expressivo para a amostra. Todas as professoras, no entanto, fizeram referência à boa comunicação existente entre elas e a direção e evidenciaram poucas tensões em relação aos coordenadores pedagógicos, com exceção das entrevistadas P2 e P6 que referiram envolvimento esporádico ou raro desse profissional com a SAAI em suas escolas.

O envolvimento dos alunos ouvintes e dos intérpretes também foi considerado positivo pelas entrevistadas. Entretanto, quanto aos intérpretes, quatro professoras referiram problemas relacionados à alta rotatividade de profissionais pela falta de ações que os vinculem às escolas, tais como contratação adequada e capacitação. De acordo com as entrevistadas P3, P5 e P6 essa realidade faz com que os alunos surdos sejam prejudicados, pois quando a fase de adaptação entre estes e seus intérpretes está sendo superada há uma descontinuidade do serviço.

Os resultados que mais chamaram a atenção, no entanto, têm relação com os professores da sala comum (apenas 40% se envolvem geralmente) e com a família ouvinte (apenas 20% se envolvem com a frequência adequada). Quanto ao envolvimento desses professores a parceria é considerada fundamental para a educação dos alunos surdos que frequentam a SAAI, de acordo com autores como

Alvez, Ferreira e Damázio (2010), Damázio (2007), Ramos, S. (2013) e Ropoli et al. (2010), além de ser destacada na PNEE-EI (BRASIL, 2008b), Resolução nº 4/2009, Art. 9º e 13º, inciso VIII e Portaria nº 2.496/12, Art. 17, inciso V, por exemplo.

Respondendo à questão 21: "Você considera o envolvimento da Comunidade Escolar importante? Por quê?", 100% das professoras consideram essa participação muito importante. A entrevistada P3 fez um relato extenso sobre a relação dos professores da sala comum em sua escola com a SAAI:

Quando eu cheguei aqui no primeiro ano, eu tinha um professor que falava bom dia e boa noite pra mim. Só um. Eu fui discriminada porque eu vim da Educação Infantil, vim pro ensino médio, então, os professores mesmo me olhavam com olho torto, porque não enxergavam nenhuma competência em professor de educação infantil. Os alunos também vinham e falavam, porque eu nunca deixei de avisar que eu era da Educação Infantil. Então, os alunos começaram, já no primeiro ano, a falar que "Não eu não quero! Eu vou SAAI? Professora de Educação Infantil? Eu não sou infantil, eu sou adulto já!". Eles só passaram a ter essa segurança de vir até a SAAI, quando eles perceberam que o que eu ofereceria de apoio era significativo com o que eles estavam tendo dentro da sala de aula. A partir daí eu tive bastante pedido de auxílio por parte dos professores. Eu comecei com um só professor parceiro e ao longo desses cinco anos eu tenho praticamente os quatorze professores como parceiros. Parceiros de troca, parceiros de conteúdo, parceiros de adaptações dos alunos e sempre de envolvimento dos alunos surdos e ouvintes. Mas, nem todos. Têm pelo menos três professores que têm bastante aversão aos alunos surdos. É uma resistência deles em relação à deficiência mesmo, à surdez. Tem um que se declara incompetente para trabalhar com eles e diz "Eu não sei o que dar!" e têm dois deles que falam que "Ah, tudo bem. Eu dou qualquer coisa", "Ah, eu nem vou fazer nada porque eles não vão aprender mesmo."

Como referido anteriormente, a participação colaborativa do professor da sala comum com a SAAI é enfatizada por diversos documentos e autores. No entanto, como referido pelas entrevistadas P1, P2, P3 e P6, às vezes esse envolvimento se dá de forma superficial, em "conversas de corredor" (P6).

Além de não conhecerem o trabalho desenvolvido na SAAI, como alerta Ramos, S. (2013), a problemática envolvendo os professores da sala comum que não sabem o que fazer com seus alunos surdos também foi observada por Rosa, F. (2006). Para o autor a maioria dos professores ouvintes até se esforça para aceitar o aluno surdo, mas por não dominar a Libras e não conseguir estabelecer uma interlocução com esses alunos contribui para o fracasso da aprendizagem desses estudantes.

Diversos autores como Angelucci (2002, 2010), Góes e Laplane (2013), Lacerda (2006), Mélo (1995), Saeta e Nascimento (2008), Schemberg, Guarinello e Massi (2012) e Trenche (1995) demonstram, por meio de seus estudos, que a escola comum ainda

não tem condições de receber os alunos surdos com igualdade de atendimento, levando em consideração, entre outros, a falta de condições pedagógicas e atitudinais necessárias para possibilitar permanência e sucesso escolar aos alunos surdos.

Em entrevista concedida sobre a escolarização do aluno surdo, Moura, C. (2007), afirmou que os professores ouvintes demonstram muitas dúvidas em como lidar com esses alunos e que a maior dificuldade é estabelecer comunicação efetiva. A autora alertou que a pessoa surda pode ficar limitada a um contexto linguístico muito reduzido quando a família e a escola não conseguem estabelecer interlocução em Libras. De acordo com a mesma isso pode trazer impactos negativos na escolarização e desenvolvimento geral do surdo.

Segundo os documentos levantados e apresentados nesta tese, é importante que o AEE esteja articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum. Dessa forma, este atendimento deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado.

De acordo com o documento *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015b, p. 15)

"[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

Neste sentido, Ramos, S. (2013, p. 36) é contundente ao afirmar:

Os professores do AEE devem esclarecer quais são os objetivos do seu trabalho para toda a comunidade escolar, clarificando concepções equivocadas de alguns professores, que confundem o conteúdo desse Atendimento com os conteúdos curriculares do ensino regular. Caso professores do ensino regular e do AEE não distingam seus campos de atuação, trabalharão com conteúdos que não compõem as suas atribuições, causando prejuízos à formação escolar dos alunos com e sem deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Quanto à importância do envolvimento da gestão escolar com a SAAI 100% das professoras que responderam a pergunta 21 consideram-na fundamental para que o AEE alcance seus objetivos. A entrevistada P3, por exemplo, ao relatar dificuldades em seu trabalho e expressar o desejo de desistir do atendimento, referiu que o suporte da direção foi essencial para que essas dificuldades fossem superadas.

Hines (2008) afirma que para que uma escola se torne inclusiva a atuação da direção é fundamental, pois é ela que deve criar condições para estabelecer uma relação cooperativa entre os professores da sala comum e da sala de recursos. De acordo com o autor, quatro princípios devem fundamentar o trabalho da direção na escola inclusiva: 1) Plena comunicação com os professores, além do fomento e intermediação da comunicação entre os docentes; 2) Compartilhamento de liderança e estimulação da troca de conhecimentos; 3) Estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns que respondam às necessidades de toda a comunidade escolar; e 4) Criação de estratégias para a resolução de conflitos.

Dedicar tempo para planejamento em conjunto também é enfatizado por esse autor que sugere, ainda, outras cinco atividades a serem realizadas pelos professores, com suporte da direção: compartilhar experiências bem sucedidas, registrar práticas e suas dificuldades (bem como o modo como conseguiram resolvê-las), visitar outras instituições com experiência no processo inclusivo, coletar materiais de fontes diversas sobre inclusão e comemorar/valorizar os acertos.

Quanto à importância do envolvimento de outros membros da comunidade escolar, as entrevistadas destacaram o papel da família. O baixo envolvimento familiar (apenas 20% está geralmente envolvido nos assuntos relacionados ao AEE oferecido aos filhos) também é visto com preocupação pelas professoras participantes do presente estudo que consideram como muito importante esse envolvimento para o sucesso do atendimento.

No decurso das entrevistas a fala das professoras revelou que os pais não participam da vida escolar dos filhos de um modo geral, e principalmente da SAAI, por diversas razões: desde questões da vida diária (principalmente tarefas domésticas e trabalho), passando por dificuldades financeiras que dificultam a ida à escola (falta de dinheiro para custear o transporte) até questões socioculturais como, por exemplo, não compreender a necessidade da participação familiar na educação escolar do filho. Contudo, o aspecto que mais chama a atenção é a falta de vínculo, tendo em vista a falta de uma língua compartilhada.

Para Schemberg, Guarinello e Massi (2012, p. 19)

De nada adianta que as leis falem da importância da educação bilíngue para os surdos, se as próprias famílias não utilizam a língua de sinais, ou seja, as

famílias continuam a utilizar somente a língua oral, e usualmente, não estruturam nenhum código linguístico eficaz com seus filhos [...]

A entrevistada P4, por exemplo, afirma que sem a família o aluno não avança da mesma forma que os colegas que têm esse suporte. A entrevistada P5 considera que o envolvimento familiar com a SAAI é muito importante, mas que é preciso sensibilizá-los, bem como a toda a comunidade escolar, para as potencialidades do aluno surdo. Tais potencialidades, entretanto, parecem encontrar dificuldades para serem desenvolvidas, tendo em vista, as diversas problemáticas aqui evidenciadas.

Contextualizando as expectativas das professoras veremos, na subseção a seguir, o que as docentes pensam sobre o potencial educacional e profissional dos alunos surdos.

5.7 EXPECTATIVA DOCENTE SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR E FUTURO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO

Os resultados referentes às perguntas 22 a 25 da entrevista revelaram que, apesar de discursos positivos em relação ao AEE e à SAAI, de modo geral, as expectativas da maioria das professoras que concluíram a entrevista, em relação à escolarização e/ou ao futuro profissional dos alunos surdos, são baixas.

Com relação à pergunta 22: "Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera o desempenho escolar de modo geral?" mais da metade das entrevistadas (60,0%) considerou que esse desempenho está abaixo do que se poderia considerar como bom (com domínio de 70% a 80% do conteúdo curricular) ou muito bom (domínio de 90% a 100% do conteúdo curricular).

Uma das professoras (P3), por exemplo, considerou que esse desempenho é ruim, o que significa dizer que a maioria de seus alunos que estão no ensino médio apresenta um domínio de apenas 30% a 40% do conteúdo curricular, o que não é suficiente, por exemplo, para garantir aprovação no vestibular. Cumpre esclarecer que a entrevistada P3 detém o maior número de alunos das SAAls pesquisadas.

Em contraponto, a entrevistada P5, que é professora de ensino fundamental II, considerou que o desempenho geral de seus alunos é bom, o que indica um domínio

dos conteúdos entre 70% a 80%. Esse desempenho, segundo a professora, poderá levar seus alunos à faculdade.

Com relação à pergunta 23: "Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera seu desempenho escolar em português?", verifica-se que a expectativa da maioria das professoras da SAAI (60,0%) é ainda mais baixa, visto que 20,0% consideram esse desempenho aceitável, 20% ruim e 20% muito ruim, ou seja, com domínio dos conteúdos curriculares entre 10% a 20% apenas. Mais uma vez, a entrevistada P3, com o maior número de alunos por sala, é a responsável pela afirmativa que revela o cenário mais negativo.

Já a entrevistada P4, que demonstrou ao longo da entrevista uma postura muito positiva em relação ao AEE para alunos surdos e à inclusão, afirmou que o desempenho de seus alunos que são surdos leves está abaixo do que poderia ser considerado como bom. A entrevistada afirma:

Eu percebo isso no dia a dia no trabalho com os alunos. Eu percebo com a turma dos "leves" que eles têm muitas dificuldades com interpretação de texto. Para os alunos surdos profundos é muito mais fácil com a Libras, é muito mais rápida a atividade.

Dessa forma, a entrevistada P4 considerou que, em relação à aprendizagem do aspecto interpretativo da leitura do português, o desempenho dos alunos surdos com perdas profundas é melhor do que o dos alunos surdos com perdas leves.

Rosa, F. (2006), afirma que o fracasso observado na aprendizagem da leitura e escrita dos surdos, por exemplo, se dá "por que a escola não ensina e, conseqüentemente, o aluno não aprende". Essa questão em relação a aprendizagem é trazida pela entrevistada P3 e P6 quando afirmam que muitos são os alunos que chegam ao ensino médio sem estarem alfabetizados.

Autores como Fernandes, S. (2012), Lacerda (2012), Lebedeff (2010), Lodi e Lacerda (2009), Quadros (2006a, 2006b), Silva e Pereira (2003) e Souza e Góes (1999), afirmam que para além de se garantir o direito à matrícula, é preciso garantir o direito do aluno surdo de permanecer e aprender na escola. Trata-se, de acordo com estes autores, de garantir que, uma vez neste espaço, as crianças surdas possam realmente ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, expresso nas diversas disciplinas curriculares. De acordo com os resultados obtidos a partir das

pergunta 22, 23, 24 e 25 da entrevista, as professoras P2, P3 e P6, que representam 60% das entrevistadas, parecem indicar que esse acesso, infelizmente, não está ocorrendo de forma eficaz.

O aluno surdo tem direito a uma metodologia apropriada de ensino, ou seja, apropriada às suas necessidades linguísticas. O estudo de Salles et al. (2004) aponta que a metodologia de ensino de segunda língua é a mais adequada para o ensino de alunos surdos.

Lacerda (1998, p. 1) afirma que as práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos apresentam "uma série de limitações e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos". Lacerda (2006, p. 181), refletiu sobre as práticas inclusivas e afirmou:

[...] um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

Com relação à pergunta 24: "Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro acadêmico, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?", verificou-se que 60,0% das entrevistadas referem que seus alunos, provavelmente, seguirão nos estudos apenas até terminarem o ensino médio. Uma professora (20,0%) referiu que é provável que seus alunos, sequer, terminem o 2º grau. Em contraponto, uma professora (20,0%) acredita que seus alunos podem chegar à faculdade.

Andrés (2014, p. 33), ao analisar a situação dos estudantes deficientes, com base nos resultados preliminares do censo demográfico de 2010, afirma:

[...] mesmo não dispondo das exatas taxas de escolarização por faixa etária, o atendimento nos quatro anos iniciais do ensino fundamental é proporcionalmente muito maior que o ocorrente na educação infantil e vai decaindo nos quatro anos finais da educação fundamental, resultando, por fim, no quase inexpressivo atendimento dessa população no ensino médio, o que previsivelmente repercutirá no acesso desse grupo ao nível técnico e superior.

Eis aí, portanto, a figuração de alguns gargalos importantes no atendimento deste segmento do potencial alunado nacional.

Sobre esse aspecto da educação, Meletti e Bueno (2011, p. 378) referem que "o afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental."

De fato, de acordo com os resultados finais do censo 2010, do total de pessoas deficientes (45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira), apenas 6,7% apresentam ensino superior completo demonstrando que é grande o número de alunos deficientes que não concluem a Educação Básica (BRASIL, 2010f).

Com relação à pergunta 25: "Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro profissional, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?", verificou-se que 100% das professoras participantes do presente estudo não considera que seus alunos sejam capazes de competir em igualdade com pessoas ouvintes por vagas no mercado de trabalho, conseguindo uma colocação profissional apenas em vagas para deficientes.

Rangel e Stumpf (2004) afirmam que mesmo apresentando alguns avanços, a educação oferecida aos alunos surdos está longe de ser considerada adequada. Dentre outras consequências, observa-se o baixo índice de participação dos alunos surdos no ensino médio, no ensino superior, oportunidades limitadas de emprego e baixo nível salarial.

Leão e Costa (2005) e Sacaloski (2001) realizaram estudos sobre o desempenho escolar de alunos surdos incluídos e concluíram que tanto o desenvolvimento linguístico quanto a apropriação dos conteúdos escolares estava aquém do apresentado por alunos ouvintes evidenciando que as oportunidades não eram as mesmas para todos os estudantes.

Para Schemberg, Guarinello e Massi (2012, p. 17)

Diante do atual contexto educacional, especificamente no caso dos alunos surdos, a inclusão tem se processado em meio a divergências e desafios que vão além da superação de barreiras físicas e adaptações curriculares. As questões relacionadas às barreiras linguístico-discursivas com que estes alunos se deparam, tanto na família quanto na escola, trazem à tona implicações e imposições que demandam mudanças atitudinais e conceptuais quanto ao sujeito surdo e suas possibilidades de fazer uso da linguagem em diferentes situações sociais. Os atuais discursos em relação à surdez traduzem questões

que retratam a necessidade de reconhecê-la enquanto diferença a ser considerada, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos.

Com base na análise da fala das professoras participantes do presente estudo é possível afirmar que grande parte do problema relacionado à escolarização dos alunos surdos, com impacto no futuro acadêmico e profissional dessas pessoas, se encontra atrelado às barreiras linguístico-discursivas enfrentadas na família e na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados nesta pesquisa foi possível descrever e analisar aspectos referentes às concepções e práticas de professores do AEE para alunos surdos nas SAAs das EMEFs e EMEFMs do município de São Paulo, o que permitiu traçar um panorama do atendimento oferecido.

No contexto das SAAs pesquisadas os pontos positivos identificados foram:

- 83,3% das professoras participantes consideram que a formação continuada tem trazido contribuições para o atendimento do aluno surdo;
- 100% consideram a Libras muito importante para a vida escolar;
- 83,3% referem um nível de motivação entre bom e muito bom para o trabalho na SAA;
- 83,3% referem utilizar atividades pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da Libras e da leitura e escrita, tais como teatro, filmes, rodas de conversa, poemas, estudo das diferenças entre L1 e L2 por meio da Gramática Contrastiva, uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Imagética, Leitura e reconto de histórias, entre outros;
- 60% referem que geralmente os coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários da escola estão envolvidos com a SAA, 100% referem que os intérpretes geralmente estão envolvidos e 80% referem que geralmente os alunos ouvintes também estão;
- 16,7% fazem menção positiva ao suporte de órgãos reguladores, como o Cefai, para direcionar o trabalho na SAA;
- 100% fazem menção positiva à presença do intérprete na sala comum, de modo a contribuir para a vida escolar do aluno surdo;
- 100% consideram a participação da comunidade escolar como muito importante para o trabalho na SAA;
- 100% descrevem suas práticas como efetivas para promover o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

Os pontos negativos identificados foram:

- Apenas 33,3% consideram que a formação inicial preparou para lidar com alunos surdos;
- 16,7% referem nível básico em Libras e 66,6% nível intermediário;
- Episódios de uso de português sinalizado foram observados em 33,3% das SAAIs;
- 50% das professoras alinham-se à perspectiva do Modelo Social e da filosofia da Comunicação Total para o trabalho na SAAI;
- 50% concordam em parte com a inclusão de alunos surdos na escola comum, apenas 33,3% veem benefícios e 16,7% acreditam que, da forma como a inclusão está sendo feita, prejudica o aluno surdo;
- Apenas 16,7% consideram o AEE eficiente nos moldes atuais;
- 33,3% consideram a legislação federal e municipal sobre o AEE confusa referindo dificuldade para compreender a proposta;
- Apenas 50% consideram a SAAI um espaço adequado para o atendimento do aluno surdo;
- 66,7% consideram que usufruem de recursos apenas parciais para um bom atendimento;
- 100% consideram que os desafios para trabalhar na SAAI são grandes referindo ansiedade, número reduzido de salas, sobrecarga de trabalho, carga horária insuficiente, falta de transporte para os alunos, problemas linguísticos (falta de domínio da Libras e do português escrito, inclusive, por alunos do ensino médio, desconhecimento da Libras pelos professores da sala comum e familiares) e a necessidade de sensibilizar a comunidade escolar para os potenciais da pessoa surda;
- 50% fazem referência direta à práticas que não são pertinentes ao AEE, tais como o reforço de conteúdos curriculares, principalmente, matemática, física, biologia e química e a alfabetização de alunos no ensino médio (16,7%);
- Atividades mecanicistas para "treinar" a Libras também foram citadas, bem como práticas voltadas para estabelecer comunicação oral;

- 60% das professoras referem que a participação dos professores da sala comum na SAAI só ocorre às vezes, 40% referiram que a participação da coordenação pedagógica ocorre às vezes ou raramente, 40% referiram que a participação da direção e dos demais funcionários da escola ocorre às vezes, 80% referiram que a participação das famílias ocorre às vezes ou raramente e 20% referiram que a participação dos alunos ouvintes ocorre raramente;
- 60% consideraram que o desempenho escolar do aluno surdo está aquém do que se poderia considerar como bom, situando-o entre aceitável e ruim. O desempenho em português foi situado como ruim e muito ruim por 40% das professoras.
- 60% das entrevistadas referem que seus alunos, provavelmente, seguirão nos estudos apenas até terminarem o ensino médio, 20% consideram que seus alunos, sequer, terminarão o 2º grau.
- 100% da amostra não considera que seus alunos sejam capazes de competir em igualdade com pessoas ouvintes por vagas no mercado de trabalho, conseguindo uma colocação profissional apenas em vagas para deficientes.

Os achados do presente estudo desvelam um cenário preocupante em relação ao AEE para o aluno surdo incluído na escola comum. Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 22), afirmam que "o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas". De acordo com as autoras, "o foco do trabalho deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas".

Por tudo o que foi descrito e analisado na presente tese, acredita-se que, para transformar as concepções e práticas excludentes em inclusivas a primeira coisa a ser feita (ainda que não seja a única) é garantir que a criança surda tenha acesso à uma base linguística que permita a ela desenvolver seus potenciais, inclusive, no âmbito escolar.

A problemática encontrada é complexa. Se para que a criança surda possa se desenvolver faz-se necessário uma base linguística, para a escola falta também uma base estrutural profunda. Os achados do presente estudo evidenciam uma falha grave que começa com um grande equívoco conceitual ou, ainda, pela falta da construção de um conceito que encerre, de fato, os princípios da Educação Bilíngue. Não serve aos interesses dos alunos surdos (aos interesses de nenhum aluno) que seja imposto aos professores o exercício de atividades pedagógicas sem dispor de recursos conceituais, teórico-filosóficos que embasem sua prática.

Sem esse embasamento não há o reflexo na prática que seja coerente com a educação que o Brasil assume, nos textos legais, como a melhor para o aluno surdo, ou seja, a Educação Bilíngue. O que temos é uma situação nos documentos legais e outra na realidade, visto que as professoras entrevistadas não estão totalmente preparadas para realizar o trabalho que lhes é exigido. Essas docentes têm atuado sob a condição de um pseudobilinguismo, mas algumas delas estão convencidas de que o fazem corretamente.

De acordo com Luz (2013, p. 30), existem

[...] dois grandes tipos de programas bilíngues de educação nas escolas: o bilinguismo educacional fraco, expressão do paradigma monolinguista, nos quais as crianças oriundas de minorias linguísticas passam por um processo de assimilação à língua com prestígio local, sendo seu objetivo o monolinguismo na língua dominante ou um bilinguismo limitado; e o bilinguismo educacional forte, expressão do paradigma multilinguista, em que o idioma de sua comunidade linguística de origem, o idioma majoritário do território político-administrativo em que vive e/ou um idioma de prestígio internacional são utilizados no cotidiano escolar e, no qual, todas estas línguas gozam de equilibrado prestígio social.

Para o autor, o bilinguismo educacional forte, abarcado no programa institucional da escola, é aquele que considera as línguas presentes no cotidiano escolar como meio e não apenas como objeto de ensino. O que a fala das entrevistadas revela, em especial as das professoras do ensino médio, é que grande parte de seus alunos surdos ocupam as carteiras escolares sem ocuparem, todavia, um lugar no mundo já que foram expostos (quando foram) à um bilinguismo educacional fraco, que não garantiu a esses estudantes a língua que lhes permitiria, primeiramente, condições de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, expresso nos conteúdos curriculares.

Não se trata apenas de desempenho escolar. Alunos ouvintes, que têm acesso ao português, podem apresentar baixo rendimento por inúmeras outras razões que não a falta de uma língua, mas devemos começar por ela. Sem língua, sem organização de pensamento não é possível pretender que o aluno surdo tenha, sequer, a chance de falhar, como falham muitos ouvintes.

Como conceber que alunos surdos do final do ensino médio não estejam alfabetizados (ou letrados como prefere SOARES⁶³, 1998)? Como é possível que esses alunos, evidenciando atraso nas modalidades de língua visuoespacial e escrita, possam apreender os conhecimentos produzidos pela humanidade de forma eficiente? Como esses alunos poderão se escolarizar em igualdade de condições com os demais (como preconiza o escopo de textos legais extensamente citados nesta tese) sem que uma base linguística adequada tenha sido garantida na infância, momento considerado crítico para o desenvolvimento normal, natural e, portanto, saudável da linguagem?

Sem dúvida medidas relacionadas à leis, documentos orientadores, pesquisas científicas, materiais de apoio, participação de toda a comunidade escolar, ajustes na formação inicial, oferta de cursos de formação continuada que contribuam para fomentar concepções e práticas inclusivas são fundamentais. Mas, é crucial para o sucesso da educação de surdos que se tenha clara a necessidade visceral do domínio de uma língua para a vida de um ser humano. Do contrário há um risco enorme de que todas essas medidas sejam insuficientes para promover o sucesso que se espera na escolarização desses alunos.

Reforça-se o papel do poder público em também garantir que as famílias ouvintes tenham assistência adequada desde o diagnóstico da surdez com a criação, por exemplo, de serviços de suporte que ofereçam às famílias ouvintes o respaldo necessário para tornarem-se bilíngues, ajudando-as a encarar a surdez sob outra perspectiva que não a patológica. Nesse sentido, seria interessante um serviço composto por equipe interdisciplinar contando, entre outros, com surdos adultos para a interação com as crianças (a fim de promover aquisição de língua de sinais, fomento à cultura e identidade surdas) e aulas de Libras para os pais; fonoaudiólogos bilíngues

⁶³ Para Soares (1998, p. 47) letramento é "[...] o estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita."

(que acompanhariam o desenvolvimento de linguagem da criança na modalidade de língua visuoespacial, atuando, inclusive, nos eventuais atrasos e/ou atipias); psicólogos e pedagogos bilíngues (para suporte e orientação à respeito da vida em família e educação da criança).

É fundamental que a família ouvinte possa ser sensibilizada para a importância (e que tenha condições) de garantir à criança surda a base linguística em Libras que tanto se tem destacado nesta tese. Antes de tornar-se estudante a criança precisa ser entendida, em casa, enquanto pessoa surda. Mas, a partir dos seis anos a criança brasileira passará, compulsoriamente, a frequentar o ambiente escolar. Assim, voltemos à questão do AEE que surge, no discurso governamental, como o protagonista do processo escolar inclusivo.

O documento norteador "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas Surdas", de autoria de Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 17), publicado pela Seesp/MEC, ao se referir sobre o momento "AEE de Libras", ou seja, aquele que visa o ensino dessa língua para o aluno surdo, nos faz refletir em como essa questão linguística está sendo considerada, a partir do seguinte excerto:

[...] Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra.

Com base nessas orientações algumas perguntas devem ser feitas: 1) Como, de forma não leiga, determinar o "conhecimento da estrutura e fluência na Libras" do professor ouvinte de AEE?; 2) O que poderia significar "desenvolver os conceitos em Libras" e de que forma poder-se-ia verificar se isso está, realmente, ocorrendo no desenvolvimento linguístico do aluno surdo?; 3) Como os professores estão "avaliando o conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras" e como determinam "o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra"? Que concepção de linguagem pauta o trabalho desses professores, visto que, como referem Albres e Oliveira (2013), isso exerce influência no reconhecimento das línguas de sinais e dos surdos como uma minoria linguística? 4) O professor (especializado e da sala comum) faz para si algumas

dessas perguntas, ou seja, ele está consciente da importância que a questão linguística (e não apenas a presença da Libras na SAAI) exerce?

Sim, por que a menção à Libras nos textos legais, documentos norteadores ou nos planejamentos das atividades no AEE não constitui, em si, garantia de que a língua esteja, de fato, ocupando o status que lhe cabe em uma perspectiva de bilinguismo educacional forte, como refere Luz (2013). A fala e a prática de todas as professoras participantes do presente estudo ensejam essa reflexão.

Sobre o AEE de língua portuguesa, ou seja, que consiste no ensino dessa língua para os alunos surdos, Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 18), referem:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngüe – Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento.

Nesse excerto observa-se o posicionamento do material produzido pelo MEC quanto à perspectiva bilíngüe para o ensino do português para surdos, no entanto, a leitura suscita mais perguntas, pois, de acordo com o documento, a Libras e o português escrito são as línguas de instrução para os alunos surdos, entretanto, como instruir sobre conteúdos, tais como História e Geografia, por exemplo, em idiomas que a criança não domina?

O documento afirma que a escola é "[...] o lócus da aprendizagem formal da língua portuguesa na modalidade escrita [...]". A escola comum pretende sê-lo também para a Libras, visto que 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes e chegam à escola sem base linguística adquirida na família? Se sim, como pretende fazê-lo? Os professores do ensino infantil serão usuários fluentes da Libras? Os adultos surdos, usuários nativos, estarão em todas as escolas como modelos de língua? Como a escola pretende garantir que crianças surdas filhas de pais ouvintes possam usufruir da Libras como língua de instrução? A pergunta pode ser feita utilizando o exemplo da criança ouvinte: como instruir formalmente em português, a fim de alcançar objetivos acadêmicos, uma criança que não conhecesse português? Ou ainda pior: que não domina o português ou qualquer outra língua que possa lhe proporcionar acesso pleno ao conteúdo curricular?

Sperb (2012), ao analisar o ensino do português como segunda língua no AEE afirma que a Política Nacional de Educação tem encarado a Educação Bilíngue de maneira superficial, sem tratar das especificidades linguísticas do aluno surdo. Afirma que o ensino de língua portuguesa para surdos, ao contrário do que orienta os manuais do MEC, deveria ocorrer em Libras, sendo esta a primeira língua do surdo (L1) para acesso ao conhecimento da L2. Para a autora, no cerne da questão está a problemática de um AEE que não focaliza a Libras em sua complexidade, não valoriza o aluno surdo em sua especificidade linguística, que necessita repensar as metodologias para o ensino da L2 e que necessita de professores com formação adequada para o ensino de surdos.

De acordo com Moura M. (2009), a educação da pessoa surda, especialmente da criança surda profunda bilateral pré-lingual e filha de pais ouvintes, nos moldes atuais, é um desafio não apenas para professores e teóricos da área, mas principalmente para a própria criança surda que encontra diversos obstáculos, entre eles:

1) falta de acesso à língua impedindo ou prejudicando a aquisição de linguagem – processo que frequentemente já se encontra em atraso aos seis anos (idade em que por lei a criança deve ingressar na escola);

2) permanência em uma sala de aula inadequada do ponto de vista arquitetônico e/ou que ofereça barreiras à comunicação (contrariando o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre acessibilidade);

3) professores que ainda não detêm conhecimentos sobre diversidade na surdez, língua de sinais (se a criança surda tiver a sorte de já tê-la como base linguística) e recursos pedagógicos e didáticos adequados para o ensino de alunos que apreendem o mundo por meio da visão e do movimento;

4) alfabetização, normalmente, realizada por meio da transposição fonema-grafema.

Como responder a essas questões? Melo (2013, p. 365) afirma:

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.

Diversos autores nacionais e internacionais, à exemplo de Capovilla (1998); Felipe (2001); Lacerda (2006); Moura, C. (2000); Quadros, (1997); Sánchez (1991); Skliar (1997); Kyle (1999) e Woll (1998) discutem em seus trabalhos a importância de uma política linguística clara para o surdo. No Brasil, as pesquisas linguísticas sobre a Libras, a exemplo dos estudos realizados por Arroteia (2005), Barbosa (2013), Diniz (2010), Leite (2008), McCleary, Viotti e Leite (2010), Moreira (2007), Veloso (2008) e Xavier (2006), ainda estão no início.

O que já se considera ponto pacífico, porém, fruto de mais de 50 anos de pesquisas, desde o trabalho de Stokoe (1960), é que a língua de sinais constitui a língua natural do surdo e é a melhor forma de dar a ele acesso ao mundo, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Os estudos linguísticos nacionais citados acima, inclusive, são importantes para reforçar o status de língua natural da Libras, preconizada, portanto, como a primeira língua para os surdos brasileiros.

Entretanto, como refere Sperb (2012), nem mesmo isso está sendo garantido às crianças surdas. Assim, dois movimentos paralelos ocorrem no Brasil: um movimento que ainda busca garantir o acesso à Libras o mais precocemente possível às crianças e que espera ver o aluno surdo imerso nessa língua também na escola em processo inclusivo (movimento, esse, evidenciando bastante atraso, se levarmos em consideração todas as pesquisas já realizadas sobre a importância da língua de sinais como primeira língua para a pessoa surda) e outro que avança nas pesquisas sobre as características gramaticais da Libras, como referem Brito, Neves e Xavier (2013).

O que não se pode mais ignorar é o agora: o direito da criança surda a se constituir como um ser bilíngue. E, neste sentido, as práticas desenvolvidas na SAAI, as orientações dadas pelos professores do AEE aos professores da sala comum, o trabalho de itinerância e suporte à comunidade escolar precisa estar sincronizado com a proposta bilíngue para a educação de surdos.

Os pontos positivos e negativos observados pelo presente estudo desvelam apenas uma pequena parte do que poderia ajudar a responder aos inúmeros questionamentos levantados nesta tese, ao menos, no âmbito do município. Sugere-se que estudos futuros sejam realizados focalizando as concepções dos alunos surdos das

SAAIs, bem como o de outros atores da comunidade escolar, a fim de que se possa ampliar a compreensão sobre o cenário do AEE ofertado. Estudos também podem ser realizados sobre o impacto do processo de ensino-aprendizagem na escolarização desses estudantes vinculados à sala comum e à SAAI. Ainda que São Paulo tenha um histórico de inovações e avanços na área da educação especial continua a ser importante a realização de estudos que estabeleçam uma relação maior entre o legal e o real levando em consideração seus diferentes contextos.

A realização desta tese foi um grande desafio, tanto pelo volume de informações e o exercício de organizá-las de forma a traçar um panorama do que vem acontecendo no universo das SAAIs para alunos surdos, quanto pelas questões tão complexas analisadas em um campo ainda pouco explorado, considerando o contexto do município. Espera-se que a publicação desse trabalho possa contribuir para a reflexão coletiva no direcionamento de políticas públicas e práticas que objetivem ou fortaleçam o desenvolvimento pleno da pessoa surda. A partir das experiências descritas e da problematização dos achados, ter contribuído, também, para fomentar reflexões que levem os professores do AEE e da classe comum a questionarem, ajustarem ou fortalecerem suas concepções e práticas para a educação de alunos surdos e a partir do cotejamento entre a realidade encontrada no AEE e os textos legais, fomentar reflexões que contribuam na discussão a cerca da permanência e acesso dos alunos surdos a níveis mais elevados de ensino e aprendizagem.

Os achados da presente pesquisa apontam para a necessidade de que o AEE para alunos surdos no município de São Paulo seja repensado, a fim de resultar novas práticas e ações mais efetivas de acordo com uma Educação Bilíngue real, se, de fato, quiser responder às necessidades desses estudantes e sua comunidade. Uma série de transformações ainda são necessárias para que a escola possa realizar seu papel de incluir alunos surdos a contento, como demandam legislação e sociedade. Como aspectos principais, ainda que a problemática não se limite a esses elementos, destacam-se a necessidade de investir na formação do professor, responder aos desafios enfrentados no AEE e buscar soluções para os problemas linguísticos relacionados à falta de acesso à Libras como L1 e às dificuldades do ensino de língua portuguesa como L2.

REFERÊNCIAS⁶⁴

- AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001–2009: questões para reflexão. **Ed. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707–727, jul./set. 2010.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2005.
- ALBRES, N. de A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- ALBRES, N. de A.; OLIVEIRA, S. R. N. de. Concepções de lingua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: Feneis, 2013.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas. Brasília, DF: MEC/SEESP, UFC, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, [São Paulo], v. 45, p. 66–71, 1983.
- ANDRÉS, A. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília, DF: Consultoria legislativa, 2014. p. 12–33.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35–44, jan./jun. 2010.
- ANTUNES, D. D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

⁶⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 8, n. 2, jul./dez. 2014.

ARROTEIA, J. **O papel da marcação não manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL – XI ANPEd SUL, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

AZEVEDO et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997–1026, set./dez. 2012.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: A sala de recurso como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras.**, Marília, v.17, p. 59–76, maio/ago. 2011. Edição Especial.

BARBOSA, T. B. **Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (Libras)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARRETO, L. M. S., **Diálogos do cotidiano: A construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na escola comum**. Campinas: UNICAMP, 2010. 5 p.

BASSO, I. M. S.; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R. G; MASUTTI, M. L. (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BEHARES, L. E. Adquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE AMÉRICA LATINA, 9., 1990. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1990.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20–53, 1993.

BENDINELLI, R. C. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. São Paulo: USP, 2012.

BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaio Pedagógico**, Brasília, DF, p. 85, 2007. MEC/SEESP.

_____. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: **Inclusão. Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 2, 2006. MEC/SEESP.

BLANCO, R. Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas. **Revista PRELAC**, [Santiago], n. 1, p. 174–177, jun. 2005. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/os_docentes_e_o_desenvolvimento_de_escolas_inclusivas_rosa_blanco_revista_prelac_portugues_1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual da Câmara dos deputados, 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12496>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39–64.

BOSCO, D. C. **Educação bilíngue para surdos: práticas discursivas em tempos de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Comitê nacional de educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a. 76 p.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. Congresso Nacional. **PLC nº 103 de 20 de outubro de 2012**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

_____. Congresso Nacional. **PL nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a.

_____. MEC. Conferência Nacional de Educação Básica. **CONEB/2008**. Documento final que apresenta reflexões sobre as políticas educacionais e a gestão a elas direcionadas objetivando a construção de um sistema nacional articulado de educação. Brasília, DF, 2008a.

_____. MEC. Conferência Nacional de Educação. **CONAE/2010**. Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001a. Seção 1E. p. 39-40.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009a. Seção 1. p. 17.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014a. 39 p.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2014**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2015a.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>> Acesso em: 15 out. 2012.

_____. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993. 136 p.

_____. MEC. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/235>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. MEC. SECADI. **Nota técnica n.º 02/MEC/SECADI/DPEE, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado da educação infantil. Brasília, DF, 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. MEC. SECADI. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa para apoiar a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. Brasília, DF, 2010c.

_____. MEC. SEESP. **Nota técnica nº 09/SEESP, de 09 de abril de 2010**. Orientações para a organização de centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2010d.

_____. MEC. SEESP. **Nota técnica nº 11/SEESP/GAB, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 2010e. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. MEC. SEESP. **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010f.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2015d. (Série legislação, 193).

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 09 out. 2001b. Seção 1. p. 1.

_____. Presidência da República. **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, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. Brasília, DF, 2007e.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.571/2008.** Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 ago. 2009b. Seção 1. p. 3.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial. O Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 11 set. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957.** Institui a campanha para a educação do surdo brasileiro. Brasília, DF, 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 91.872, de 04 de novembro de 1985.** Institui comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, DF, 1985.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.** Dispõe sobre a atuação da administração federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, DF, 1986a.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: 1986b.

_____. Presidência da República. **LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

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

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.796, de 22 de outubro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, DF, 2008d.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010g.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b.

BRITO, F. B. de; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo:** política linguística. São Paulo: Feneis, 2013.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

_____. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 71-92, 2014. UFPR.

CAMPOS, M. R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista Prelac**, [Santiago], n. 1, jun. 2005. Unesco.

CANNEL, C. F.; KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A pesquisa da psicologia social.** Rio de Janeiro: EFGV, 1974.

CAPELLINI, V.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 597-615, set./dez. 2004.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para surdos.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.** 2. ed. São Paulo: Edusp e Imprensa Oficial, 2001. v. 1 e 2.

CÁRNIO, M. S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: Baumel R. C. R. C.; Semeghini, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 117–28.

CÁRNIO, M. S.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA C. B. F. et al. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

Carta para o terceiro milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999. In: REHABILITATION INTERNATIONAL. Assembleia Governativa. **Documentos...** Londres, Grã-Bretanha, 1999.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1–7, 2005. UFSM.

CASAGRANDE, R. C.; CRUZ, G. de C. Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 155–170, jan./abr. 2014. UFSM. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6986>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001. p. 37–40. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf> Acessado em: 20 jun. 2016.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado. In: **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

_____. **Educação escolar de pessoa com surdez**: Uma proposta inclusiva. Campinas. 2005. 122 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVEZ, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. (Série Pesquisas).

Declaração internacional de Montreal sobre inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA". **Documentos...** Montreal, 2001.

DIAS, T. R. S. et al. **Educação bilíngüe de surdos**: grupos de familiares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO –

ANPEd, 24., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DINIZ, H. G. **História da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583–597, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

DORZIAT, A. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351–364, maio/ago. 2015. UFSM. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14961>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 183–198, nov. 1999.

DOUMANIS, M. **Mothering in Greece**: from collectivism to individualism. New York, Academic Press, 1983.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234–252 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004. UFPR.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 266 p.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77–88, jan./abr. 2013.

FAGLIARI, S. S. dos S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. São Paulo: USP. 2012. 216 p.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos da pessoa com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E.

Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 13–22.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. In:_____. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p.25–42.

FELIPE, T. A. Libras – Língua Brasileira de Sinais. In: STROBEL, K. L; DIAS, S. M. S. (Org.). **Surdez:** Abordagem Geral. Curitiba: Apta, 1995. p. 22–23.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

FELIPE, T. A. O processos de formação de palavras na Libras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200–217, jun. 2006.

FERJAN, R. N.; LIEBERMAN, A.; MAYBERRY, R. I. The initial stages of first-language acquisition begun in adolescence: when late looks early. **Journal of Child Language**, [Cambridge], v. 40, n. 2, p. 391–414, 2013.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos:** algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006a. Disponível em: <educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51–69, 2014. UFPR.

FERREIRA-BRITO, L. Comparação de aspectos linguísticos da LSCB e do português. In: ENCONTRO NACIONAL DE PAIS E AMIGOS DE SURDOS, 2., 1986, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 1986.

_____. **Integração social e educação de surdos**. Rio Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, DF: MEC, 1995.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 85–113. v. 1.

_____. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-36.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA, FFyl, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FORNAZARI, G. **Formação de professores em serviço ou controle?: problematização a partir da bibliografia dos projetos especiais de ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo**. São Carlos: UFSCar, 2009.

FUMES, N. de L. F. et al. A Formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais no município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. UERJ.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPEd. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio-ago., 2011. Edição Especial.

GARRIDO, S. G. Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil: uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços? In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

_____. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. Campinas. 2006. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 160 p.

GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 50–76, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. 172p.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. p. 19

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317–330, 2006.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. A. A.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, p. 205–218, 2007.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, jul./ago. 2012. p. 1437–1455.

HINES, J. T. Making collaboration work in inclusive high school classrooms: recommendations for principals. **Intervention in School and Clinic**, [S.l.], v. 43, n. 5, 2008, p. 277–282.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília, DF: O Instituto, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510–525.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243 p.

JÚNIOR, E. M.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL – ANPEd SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Libras**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de letras e artes, PUCRS, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. KLEIN, M. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 63–78, jul./dez. 2007.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207–224, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, jul./set. 2011. UFPR.

KLEIN, M.; MÜLLER, M. B. C.; LOCKMANN, K. O que dizem os professores sobre a surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2004, Canoas. **Anais...** Canoas: 2004. 1CD-ROM.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

KYLE, J. G. Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: uma base para o bilinguismo. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C.C. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, 3).

_____. Deaf children learning to sign. **Rev. online da Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 27–37, jun. 2001.

_____. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15–26.

KYLE, J. G.; WOLL, B. **Sign language**: the study of deaf people and their language. Cambridge: Cambridge UP, 1985. 318 p.

LACERDA, C. B. F. de. A família ouvinte de sujeitos surdos: reflexões a partir do contato com a língua de sinais. **Temas Desenv.**, São Paulo, v. 67, n. 12, mar./abr. 2003.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio/ago. 2006.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPEd, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Atendimento educacional especializado**: necessidades educativas do sujeito surdo. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19200.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. Campinas. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2016.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65–80, jan./mar. 2013.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53–63, abr. 2004.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, A. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEÃO A. M. de C.; COSTA M. da P. R. da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 88–109, maio/dez. 2005.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPEd, 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

LEITE, T. A. de. **A segmentação da Língua de Sinais Brasileira (Libras):** um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEME, A. S. **Muito prazer, sou professor!:** a constituição da motivação docente. Monografia - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000363544>>. Acesso em: 19 maio 2015.

LE MOS, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. UFPR.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V.; MOURA, G. M. de. Educação e surdez. In: Ricardo Ferreira BENTO, R. F. et al (Org.). **Tratado de implante coclear e próteses auditivas implantáveis**. 1 ed. São Paulo: Thieme, 2014, 936 p.

LICHTIG, I. et al. Estratégias de comunicação utilizadas pelas mães para transmitir tarefas para crianças ouvintes e surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2001.

LIKERT, R. A Technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, New York, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932.

LIMA, L. P. B. **Reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na educação de jovens e adultos – EJA, numa escola confessional metodista, em Porto Alegre**. São Leopoldo: EST/IEPG, 2007. 159 f.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

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. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7–32.

LOPES, M. A. de C. **Ensinar: "então, é função de quem?"** Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179–1201, 2007.

LUZ, R. D. Reflexões sobre o bilinguismo geral: apontamentos para o fortalecimento do bilinguismo de surdos. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: Feneis, 2013.

MACHADO, P. C. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2013. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC, 1997.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 113–144.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Marília: Unesp, 2006. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5 , n. 9, p. 96-108, 2000.

MAYBERRY, R. I.; SQUIRES, B. Sign language: acquisition. In: LIEVEN, E. (Ed.). **Language acquisition**, Oxford: Elsevier, v. 11, p. 291-296, 2006. Encyclopedia of Language and Linguistics, 2. ed., Keith Brown (Ed. in Chief).

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 54, p. 265-289, 2010. UNESP.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367–383, maio/ago. 2011.

MELLO, G. N. de. Formação de professores. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 251-255.

MÉLO, A. D. B. de. **Análise crítica de depoimentos de professores surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

MELO, A. P. D. de. Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG. **Revista Memento**, Três Corações, v.4, n.1, jan./jun. 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre Inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: MARINS, S. C.; PALHARES, M. S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MENEZES, M. A. de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 579 f. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENEZES, E. P. de; MELLO, V. S. S. de. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13650>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

METTEL, T. P. de L. Reflexões sobre a metodologia observacional de enfoque etológico aplicada em pesquisas com excepcionais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SPRP, 1988. p. 253-256.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.

MOREIRA, R. L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, G. M. de. Conhecimento dos fonoaudiólogos especializando sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. In: SIMPÓSIO DE ESPECIALIZAÇÃO E APRIMORAMENTO EM FONOAUDIOLOGIA DA FMUSP, 1., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FMUSP, 2004.

_____. **Produção audiovisual sobre surdez e língua de sinais: impacto em familiares ouvintes de crianças surdas**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - FMUSP, São Paulo, 2009.

MOURA, M. C. de. **Escolarização do aluno surdo: depoimento**. [S.l.]: Rede SACI, 2007. Entrevista concedida à Ana Beatriz T. Iumatti. Disponível em: <<http://promenino.org.br/servicos/biblioteca/escolarizacao-do-aluno-surdo---entrevista-com-maria-cecilia-de-moura-concedida-a-rede-saci>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **O surdo: caminhos para uma nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. (Ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327- 357.

MPF. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MÜLLER, M. B.; KLEIN, M.; LOCKMANN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente (GT 15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPEd, 2005.

NETO, O. F. C. **O plano nacional de educação e suas contribuições para os estados e municípios**. Brasília, DF: UnB Agência, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. de; DRAGO, S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o programa inclui. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347–372, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, E. L. de; MENDES, E. G. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 21–36, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, R. G. et al. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 183–191, 2004.

ONU. Assembléia Geral. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes aprovada em 9 de dezembro de 1975**. Nova York, 1975.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em 30 de março de 2007**. Nova York, 2007.

PEREIRA, M. C. P. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. **Linguasagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, São Carlos, 2009. UFSCar. Disponível em: < http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Intérpretes de língua de sinais e a proficiência linguística em Libras: a visão dos potenciais avaliadores. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, Valinhos, n. 20, p. 27–46, 2010.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009. LAEL/PUC-SP.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

PETITTO, L. A. and MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. **Science**, Philadelphia, v. 251, p. 1493-1496, 1991.

PINOTTI, J. A. **Relatório dos primeiros seis meses de gestão**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação, 2005. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16742.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

_____. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996**. São Paulo: FEUSP, 2000. 260 p.

_____. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 281-294.

PRIETO, R. G. et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e acompanhamento à inclusão (CEFAI)**. São Paulo: FEUSP, 2010. 187 p. Relatório final de pesquisa 2008/2010.

_____. **Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial**. São Paulo: FEUSP, 2013. 302 p. Relatório final da pesquisa.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. M. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 12, n. 2, ago. 2006. p. 187-202.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006a.

_____. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em santa catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141–161, maio/ago. 2006b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. e S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. **Educação de surdos**: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: ENDUNISC, 2010.

QUADROS, R. M. de; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso de tecnologia. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 30–35.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47–48.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. 267 p. (Série Pesquisas).

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. (Orgs.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14–43.

RAMOS, C. R. **LIBRAS**: A Língua de sinais dos surdos brasileiros. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RAMOS, E. de S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. Campinas: UNICAMP, 2013.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113–124.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308–326, maio/ago. 2007.

- _____. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- RESENDE, A. A. C. de; LACERDA, C. B. F. de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, jul./set., 2013.
- RIBEIRO, E. R. R.; CAÇÃO, M. I. Influência das políticas públicas na educação inclusiva: estudo da proposta do centro de formação e acompanhamento à inclusão – CEFAL – para a educação infantil, sob o ponto de vista da equipe pedagógica do CEFAL da subprefeitura de Itaquera, município de São Paulo. In: CAÇÃO, M. I.; CARVALHO, S. H. E. de. (Org.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Série Educação especial na perspectiva da educação inclusiva).
- RINALDI, G. et al (Org.). **Deficiência auditiva**. Brasília, DF: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas).
- ROCHA, F. T. et al. **Um estudo eletroencefalográfico de uma língua de sinais**. Projeto ENSCER – Ensinando o cérebro, [S.l.], 2003. Disponível em: <<http://www.enscer.com.br/pesquisas/artigos/libras/libras.html>>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- ROMERO, R. A. S.; SOUZA S. B. de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008.
- ROPOLI, E. A., et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp/UFC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1).
- ROSA, E. F. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, G. T. T.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre os surdos**. Curitiba: CRV, 2012.
- ROSA, E. F; LUCHI, M. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça: CELSUL, out. 2010.
- ROSA, F. S. Literatura, letramento e práticas educacionais: grupo de estudos surdos e educação. **Educação Temática**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 58-64, jun. 2006. Disponível em: < http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10158/ssoar-etd-2006-2-rosa-literatura_surda_criacao_e_producao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87–92, 2003.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SABANAI, N. L. A evolução da Comunicação entre e com surdos no Brasil. **Revista Helb**, [S.l.], v.1, n. 1, ago. 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=29>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SACALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular**: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos. 2001. Tese (Doutorado) – Distúrbios da Comunicação Humana, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2001.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SAETA, B. R. P.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Orgs.). **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e Arte. 2008.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 2 v.

SÁNCHEZ, G. C. M. **La increíble y triste histori de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990

_____. **La educación de los sordos en un modelo bilíngüe**. Mérida: Ickonia, 1991.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, jan. 1999. (Série do Centro de Estudos Sociais). Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2016.

SANTOS, J. P. da C. dos; SILVEIRA, A. Atendimento educacional especializado para alunos com surdez: intervenções pedagógicas a partir das fábulas no AEE. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 05–07 nov. 2013.

SANTOS, L. F. dos; CAMPOS, M. L. I. L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: Feneis, 2013. p.13–38.

SÃO PAULO (Município). Câmara Municipal de São Paulo. **Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992**. Dispõe sobre atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 31 dez. 1992a.

_____. Câmara Municipal de São Paulo. **Lei nº 13.304, 21 de janeiro de 2002**. Reconhece, no âmbito do Município de São Paulo a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 22 jan. 2002.

_____. Câmara Municipal de São Paulo. **Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 18 set. 2015a.

_____. Câmara Municipal de São Paulo. **Projeto de Lei nº 415/2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo para o decênio 2011-2020. São Paulo, 2012a.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº. 24.030, de 18 de junho de 1987**. Dispõe sobre a criação de classes de educação especial em unidades educacionais e de assistência social, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 19 jun. 1987.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 32.066, de 18 de agosto de 1992**. Institui Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, 19 ago. 1992b.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 33.891, de 17 de dezembro de 1993**. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 17 dez. 1993.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 19 out. 2004a.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 45.652, de 18 de dezembro de 2004**. Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 18 dez. 2004b.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do Programa

Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 15 set. 2010.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Decreto nº 52.785/11, de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 10 nov. 2011a.

_____. Prefeitura do Município de São Paulo. **Projeto de educação bilíngue para alunos surdos da rede municipal de ensino**: documento orientador de atendimento educacional. São Paulo: SME, 2012b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Libras. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012c. 5 v.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo I/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007a. 208 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental**: Libras/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008a. 128 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental**: língua portuguesa para pessoa surda/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008b. 114 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007b. 144 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007c. 112 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.153, de 09 de fevereiro de 1988**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 10 fev. 1988.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.185, de 01 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas unidades educacionais da rede municipal de ensino participantes do programa “São Paulo

Integral” e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 01 fev. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012.** Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAls integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a política de atendimento de educação especial do programa inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 3 abr. 2012d. 17 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.755, de 12 de maio de 2009.** Constitui comissão especial de trabalho em educação especial para efetuar estudos e definir procedimentos relativos ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino. São Paulo, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.707/11.** Regulamenta o Decreto nº 52.785/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 13 dez. 2011b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 18 dez. 2004c. 15 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.883, de 27 de dezembro de 2004.** Modifica a Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 2004d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.464 de 03 de dezembro de 2015.** Institui o programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CEUs da rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Município de São Paulo, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto REDE/Programa Inclui:** curso para professores e equipe escolar. São Paulo: SPDM/SME, 2012e.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 41.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007a. 336 p.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40,

jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do mec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007b. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2016.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 17–32, jan./mar. 2012.

SCHIAVON, D. N. **Prática pedagógica com alunos surdos**: sala de recursos e classe comum. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 1, n. 2/4, p. 15–31, 2004.

_____. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: UNESP, 2011. p. 3–14.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 173–176, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em 17 jun 2014.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em paris e do congresso de milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. 324 p

SKLIAR, C. (Org). **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 11.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.

SME/DOT-EE. **Relação das escolas municipais de ensino fundamental e médio com alunos surdos em atendimento educacional especializado (escolas com SAAI para DA)**. Mensagem recebida por <guadalupemarcondes@bol.com.br> em 14 abr. 2015.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOFIATO, C. G. A política de inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino na cidade de Campinas: o programa de inclusão bilíngue. In: Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400011>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001–2010 e preliminares do PNE 2014–2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140–170, set./dez. 2014.

SOUZA, R. M. de. Intuições linguísticas sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 329–344, 2003.

_____. **Que palavra que te falta? Linguística e educação**: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163–188.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics. Occasional Papers*, Buffalo, n. 8, 1960. Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245–254, jun. 2006.

_____. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 33–50, 2014. Edição Especial.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. Educação inclusiva e práticas educativas: o ensino de Libras para ouvintes. In: CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 1., 2011, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana: UFS, 2011.

_____. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: EPEAL, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf\)](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf))>. Acesso em: 25 mar. 2016.

TENOR, A. C. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Distúrbio da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 7–14, 2009.

TERUGGI, A. L. **Una scuola, due lingue**: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed elementare di Cossato (Org.). 7. ed. Milão: Franco Angeli, 2007.

TRENCH, M. C. B. **A criança e a linguagem no contexto escolar**. 1995. 184 f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

TRENCH, M. C. B.; BALIEIRO, C. R. Da escrita à fala: indícios da presença da escrita no discurso da criança surda. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 95–102, abr. 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

USP. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Vânia M. B. de O. F. (Coord.) et al., 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p.

USP. **Vocabulário controlado do SIBi/USP**. São Paulo: USP, 2006.

VAZ, A. C. **O papel da gestão na motivação profissional de docente**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VELOSO, B. S. **Construções classificadoras e verbos de deslocamento, existência e localização na língua de sinais brasileira**. 2008. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIANA, J. C. da C. R. **O perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILHALVA, S. **Pedagogia surda**. Petrópolis: Arara azul, 2004. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. **Língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo**: caracterização da disciplina. Londrina: EDUEL, 2010.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (LSB/Libras)**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

WERNECK, C. Modelo médico x modelo social da deficiência. In: **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/Escola de Gente**. Rio de Janeiro: WVA, 2004. p. 16–20. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/_recursos/_documentos/mml3/mml3.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

WOLL, B. Development of sign and spoken languages. In: **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers, 1998. Section 2.

ZILLY, A. et al. Percepção de professores das salas de recursos em uma rede de ensino municipal do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 131–158, jan./abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa documental sobre educação de surdos no município de São Paulo realizada por meio do Núcleo de Documentação da Secretaria Municipal de Educação

Com o objetivo de realizar a pesquisa sobre o histórico da educação de surdos no município de São Paulo, buscou-se acesso ao Portal da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>, junto ao link "Núcleo de Documentação" disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Tecnica>, a fim de acessar a Memória Técnica Documental.

O local de busca é bastante objetivo e é possível acessar os títulos disponíveis no link "Catálogo" ou "Centro de Documentação CEDOC". O usuário deve realizar, em primeiro lugar, uma busca por meio destes links para localizar os títulos de interesse de sua pesquisa. Seguindo as orientações no Portal, a busca no catálogo pode ser feita pelo localizar do PDF. O usuário deve digitar a palavra ou expressão-chave, referente ao assunto de seu interesse para, em seguida, pressionar ENTER, a fim de que os assuntos pertinentes sejam apresentados.

Há a possibilidade de que o documento esteja digitalizado e disponível diretamente no link "Centro de Documentação CEDOC". Mas, caso isso não ocorra, o pesquisador deverá preencher o Formulário de Pesquisa e indicar os títulos de seu interesse (com seus respectivos códigos) para envio à equipe da Memória (MTD) que remeterá ao pesquisador, por email, os documentos solicitados.

São 1398 páginas no catálogo com documentos disponíveis desde a década de 30. Como indicado no site foi realizada a pesquisa por meio do localizador de PDF, a partir das palavras AEE, Atendimento Educacional Especializado, Surdo, Surdez, Deficiente Auditivo, Deficiência Auditiva, Portador, SAAI, Sala de Recursos e Inclusão, obtendo-se 103 resultados de 1978 a 2012.

Os documentos são apresentados com título, código de cadastro, órgão responsável pela publicação, ano e descritivo. Tendo em vista o volume de páginas geradas com a pesquisa (26 folhas), optou-se por registrar apenas alguns documentos, a fim de que o leitor visualize como ocorre o retorno da pesquisa no site. A localização

de todos os documentos pode ser realizada seguindo os passos anteriormente indicados. Resultados:

AEE

Nenhum resultado obtido.

Atendimento Educacional Especializado

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS N1.1/52, SME 8/2007.

Este documento que tem por base princípios legais e conceituais objetiva: Subsidiar o professor da classe comum quanto aos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais como para os professores da RME que já os atendem; Subsidiar os professores que atuam nos serviços de educação especial, a fim de que identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços de atendimento educacional especializado; Subsidiar a formação continuada dos educadores nos momentos de horário coletivo, nas unidades educacionais. O documento está estruturado em 4 partes: 1) Política de Educação Especial no Município de São Paulo; 2) Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com Necessidades Especiais; 3) A constituição do sujeito e a construção do conhecimento; 4) Relatos de experiências.

Surdo

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 1º ANO (LIVRO DO ALUNO), SME 37/2012.

Material produzido exclusivamente para o aluno surdo, visando colaborar para a sua aprendizagem na Libras. Contém atividades impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais. A coleção apresenta atividades em que poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos mostram toda a beleza visual desta língua. Neste caderno do primeiro ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, brinquedos e brincadeiras, contos e poesias e outros textos. No Livro do Professor há um DVD onde o aluno terá oportunidade de ter contato com textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros. Os vídeos são interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 2º ANO (LIVRO DO ALUNO), SME 38/2012

Material produzido exclusivamente para o aluno surdo, visando colaborar para a sua aprendizagem na Libras. Contém atividades impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e

fotos dos sinais. A coleção apresenta atividades em que poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos mostram toda a beleza visual desta língua. Neste caderno do segundo ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, rotina e relatos, animais, jogos e brincadeiras, contos e outros textos, pensando sobre nossa língua e a história dos surdos. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados – onde o aluno terá oportunidade de ter contato com textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros. Os vídeos são interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 3º ANO (LIVRO DO ALUNO), SME 39/2012

Material produzido exclusivamente para o aluno surdo, visando colaborar para a sua aprendizagem na Libras. Contém atividades impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais. A coleção apresenta atividades em que poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos mostram toda a beleza visual desta língua. Neste caderno do terceiro ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, jogos e brincadeiras, textos instrucionais e receitas, roteiros e mapas, pensando sobre nossa língua, histórias, outros textos e criações originais em Libras. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados – onde o aluno terá oportunidade de ter contato com textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros. Os vídeos são interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 4º ANO (LIVRO DO ALUNO), SME 40/2012

Material produzido exclusivamente para o aluno surdo, visando colaborar para a sua aprendizagem na língua brasileira de sinais. Contém atividades impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais. A coleção apresenta atividades em que poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos mostram toda a beleza visual desta língua. Neste caderno do quarto ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, rotina e roda de conversa, jogos e brincadeiras, jogos teatrais, histórias, criações originais em Libras e outros textos, pensando sobre nossa língua e história dos surdos. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados – onde o aluno terá oportunidade de ter contato com textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros. Os vídeos são interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 5º ANO (LIVRO DO ALUNO), SME 41/2012

Material produzido exclusivamente para o aluno surdo, visando colaborar para a sua aprendizagem na Libras. Contém atividades impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais. A coleção apresenta atividades em que poemas, piadas e acrósticos criados

em Libras por alunos e poetas surdos mostram toda a beleza visual desta Língua. Neste caderno do quinto ano as atividades, organizadas em unidades abordam: Apresentações, jogos, histórias, roteiros e mapas, histórias dos surdos, pensando sobre nossa língua, outros textos e criações originais em Libras. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados – onde o aluno terá oportunidade de ter contato com textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros. Os vídeos são interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da Secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://Portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 2º ANO (LIVRO DO PROFESSOR), SME 43/2012

Apresenta atividades que favorecem aos alunos uma reflexão metalinguística sobre sua própria língua e para que usem ativamente seus conhecimentos na realização das atividades apresentadas. Os conteúdos foram selecionados com base nas expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – Língua Brasileira de Sinais, organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela DOT-EE. Neste caderno do segundo ano as atividades, organizadas em unidades abordam: apresentações, rotina e relatos, animais, jogos e brincadeiras, contos e outros textos, pensando sobre nossa língua e a história dos Surdos. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados. Este é um recurso didático essencial para o desenvolvimento das atividades propostas nos cadernos. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 4º ANO (LIVRO DO PROFESSOR), SME 45/2012

Apresenta atividades que favorecem aos alunos uma reflexão metalinguística sobre sua própria língua e para que usem ativamente seus conhecimentos na realização das atividades apresentadas. Os conteúdos foram selecionados com base nas expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – Libras, organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela DOT-EE. Neste caderno do quarto ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, rotina e roda de conversa jogos e brincadeiras, jogos teatrais, histórias, criações originais em Libras e outros textos, pensando sobre nossa língua e história dos surdos. Todos os cadernos de apoio e aprendizagem de Libras – Livro do Professor, são acompanhados por DVD que servirá de apoio para o trabalho sobre os temas abordados. Este é um recurso didático essencial para o desenvolvimento das atividades propostas nos cadernos. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LIBRAS – 5º ANO (LIVRO DO PROFESSOR) SME46/2012

Apresenta atividades que favorecem aos alunos uma reflexão metalinguística sobre sua própria língua e para que usem ativamente seus conhecimentos na realização das atividades apresentadas. Os conteúdos foram selecionados com base nas expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de orientações curriculares e proposição de expectativas de

aprendizagem para o ensino fundamental – Língua Brasileira de Sinais, organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela DOT-EE. Neste caderno do quinto ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: apresentações, jogos, histórias, roteiros e mapas, histórias dos surdos, pensando sobre nossa língua, outros textos e criações originais em libras . O caderno do aluno acompanha o livro do professor e tem formato consumível. Um DVD acompanha o caderno do professor e contém os vídeos previstos em algumas atividades, além de textos a serem lidos para os alunos (em determinados casos). Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – DOCUMENTO ORIENTADOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL, SME 54/2012

O documento orientador de atendimento educacional para alunos surdos da rede municipal de ensino de São Paulo traz reflexões acerca da realidade e ações que devem ser realizadas para nortear a aprendizagem significativa. Desse modo, o texto em questão aborda a Língua Brasileira de Sinais – Libras, as legislações, modos de atendimento nos diferentes níveis, política de educação especial voltada para os alunos surdos, formação de intérpretes de Libras/intérprete educacional, instrutores surdos/professores surdos para o ensino de Libras como segunda língua para comunidade escolar (alunos ouvintes, funcionários e professores) e aprofundamento dos conhecimentos em Libras para professores de salas de apoio. Formação de instrutores surdos/professores surdos para ensino de Libras como primeira língua para alunos surdos. Relata análise das ações relativas à implementação da política para a educação de alunos com surdez. Aponta os princípios de uma educação bilíngue: língua e linguagem no contexto da surdez; ensino do português como segunda língua; questões curriculares e metodológicas; respeito à comunidade surda e seus aspectos, condição linguística e bicultural. O documento traz relatos das visitas às unidades EMEBS e aos polos; da organização das escolas municipais de ensino regular polo de atendimento de alunos surdos como escolas inclusivas bilíngues e formação das equipes para atuarem neste contexto; reunião com gestores (DOT-EE) para construção do projeto de escolas bilíngues para surdos (escolas especiais e escolas comuns), produzindo documento orientador da política de atendimento para alunos surdos, e outros materiais de apoio concernentes à implementação do projeto bilíngue; incluindo os encontros de jornadas pedagógicas com a participação do conjunto dos profissionais envolvidos. (Prefeitura do município de São Paulo/ Secretaria municipal de educação/ Diretoria de orientação técnica/ Educação especial).

PLANO DE TRABALHO – DOT/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, SME62/2010

Este documento apresenta a proposta 2010 – Plano de Trabalho da Diretoria de Orientação Técnica – explana sobre: formação continuada dos professores. Contratação de assessores e formadores. Parcerias secretariais. Articulações SME – prova São Paulo, Festival de Surdos, Programa inclui. Convênios. Cronograma de encontros/eventos da DOT. Compreende planilhas que encerram informações sobre: proposta orçamentária 2010 – demonstrativos de despesas. Contratação de prestadores de serviços – assessores/ formadores.

IV FESTIVAL ESPORTIVO E CULTURAL DE ALUNOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO *E4.1/77, SME12/2009

Apresenta informações do IV Festival Esportivo e Cultural de alunos surdos na rede municipal de ensino (23 e 30 de setembro, 01 e 02 de outubro de 2009) – compreende: breve histórico do

evento esportivo e cultural com alunos surdos da SME, desde 2005; objetivo geral e objetivos específicos do evento; cronograma do festival e relação das escolas participantes.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: LIBRAS, C4.1/17h1 (Sa. 015/08), SME5/2008

Documento organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial. Compõe o programa de orientações curriculares da secretaria municipal de Educação. Constitui uma proposta que reafirma a defesa da aquisição da língua de sinais pelas crianças

surdas – traduz um modelo em que a Língua Brasileira de Sinais, além de ser língua de instrução, é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros. Possibilita a reflexão sobre algumas questões relevantes: aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais; princípios da inclusão da língua de sinais na educação de crianças surdas; expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para a Educação Infantil, o ensino fundamental – ciclo I e II; orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras; modalidades organizativas nas aulas da Língua Brasileira de Sinais; avaliação na Língua Brasileira de Sinais – Libras. A elaboração destas orientações e expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas foi embasada nas orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e para o ensino fundamental, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007. Este trabalho resultou de um processo de construção coletiva, que demandou o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam em EME e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. Constitui em uma proposta curricular para contribuir tanto para a prática pedagógica do professor como para melhor aprendizado dos alunos surdos. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da secretaria municipal de Educação de São Paulo – <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOA SURDA C4.1/17ij, C4.1/17i 1 (Sa.016/08), SME6/2008

Documento organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial. Compõe o programa de orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Confirma a língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos – Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Contempla a educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais e a modalidade escrita da língua portuguesa possibilitam aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros. Possibilita a reflexão sobre algumas questões relevantes: ensino da língua portuguesa para alunos surdos; expectativas de aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos na educação infantil, no ensino fundamental – ciclo I e II; orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos; orientações para a organização das expectativas de aprendizagem como articular o estudo dos gêneros às expectativas referentes ao sistema de escrita alfabética e aos padrões de escrita; modalidades organizativas para abordagem dos conteúdos de língua portuguesa; avaliação da língua

portuguesa. A elaboração destas orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda esta fundamentada nas orientações curriculares propostas para a educação infantil e para os ciclos I e II, do ensino fundamental, com adaptações necessárias, considerando-se as especificidades dos alunos surdos. Este trabalho resultou de um processo de construção coletiva, que demandou o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam em EME e das instâncias dirigentes da secretaria municipal de educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. Constitui em uma proposta curricular para contribuir tanto para a prática pedagógica do professor como para melhor aprendizado dos alunos surdos. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>.

DVD DO FILME INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NOS FESTIVAIS ESPORTIVOS E CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO. E4.1/34 f. 2008

De acordo com o título do documento. PMSP-SME-DOT. Educação Especial. 2006/2008. (DVD.006/08), (SA.015-F/08) (AUDIOVISUAL- DVD).

PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS P5.57/2f (Sa.007/07), ME7/2007

Foi elaborado pelas equipes da DOT-EE, com as coordenadoras pedagógicas e professoras das seis escolas municipais de educação especial – EMEE e sob a coordenação da Dra Maria Cristina da Cunha Pereira. A proposta deste material pretende subsidiar o professor quanto ao uso do projeto toda força ao 1º ano com alunos surdos, na perspectiva de aprofundar os estudos sobre a surdez e suas consequências na aquisição da leitura e da escrita, abrindo aos alunos surdos a possibilidade do prazer da leitura e da escrita na escola regular ou especial. É composto de: informações gerais sobre as diferentes concepções de surdez e suas implicações na educação, para fundamentar o professor em relação às especificidades dos alunos surdos na leitura e na escrita; considerações sobre o desenvolvimento da comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sobre o ensino da leitura e da escrita, sobre a adaptação dos objetivos estabelecidos para o projeto toda força ao 1º ano; propostas e sugestões de atividades, exemplos de propostas de atividades de leitura e de escrita, elaboradas por professores das diferentes escolas de educação especial para surdos – SME. Para criar condições adequadas à aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos, a secretaria municipal de educação implementou, no ano de 2006, através do programa ler e escrever, o projeto toda força ao 1º ano. Este livro descende da necessidade de elaboração de um material que contemple as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Todo o conteúdo deste documento pode ser acessado no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

CURSO PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. N1.1/45 (SA.042/04), 2003

Níveis de ensino: educação especial/ capacitação/ formação/ cursos/ educação de surdos/educadores/ professores. Este curso foi produzido pela SME/DOT-EE, com o intuito de oportunizar momentos de discussão e reflexão e troca de experiências entre os profissionais que atuam com os alunos surdos na RME. O esperado é que este curso venha contribuir para a prática em sala de aula. O documento apresenta os relatos de experiências das escolas, textos diversos sobre o tema. PMSP-SME/CONAE/ DOT- EE.

COMUNICADO DA DOT, AGOSTO DE 2002. CURSO DE LIBRAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO – 2004. N1.1/44 (SA.041/04)

Níveis de ensino: educação especial/ comunicado/ curso de Libras/ legislação. Este documento aponta os trâmites para a realização do curso de Libras na rede municipal de ensino de São Paulo, desde a fundamentação legislativa contratação de instrutor até a avaliação do curso. Seguem anexos – comunicados do DOM; textos; relação de entidades de surdos, relação de instrutores e publicações voltadas à surdez. (PMSP–SME/CONAE/DOT–EE).

APÊNDICE B - Solicitação de apoio à realização de pesquisa emitida pela pesquisadora

TID Nº 12954038

São Paulo, 17 de novembro de 2014.

Ilmo Sr.

Cesar Callegari

Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Ref: Apoio à realização de pesquisa

Como doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, linha de pesquisa Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Ida Lichtig, solicito pelo presente sua atenção ao projeto de pesquisa intitulado **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e ações na rede municipal da cidade de São Paulo**.

Tal projeto prevê a participação de professores ouvintes e alunos surdos de 04 escolas municipais (02 escolas de ensino fundamental e/ou fundamental e médio e 02 escolas-pólo) e, para tanto, solicito autorização de V.S.a para contatar e visitar as instituições que serão selecionadas posteriormente.

Para identificar as escolas que dispõem de alunos surdos em atendimento educacional especializado solicito, ainda, um levantamento das EMEF e EMEFM com surdos matriculados.

Desde já agradeço pela atenção e compreensão e coloco-me à disposição para o que se fizer necessário, bem como para receber informações a cerca da resposta de V.S.a pelos seguintes meios:

Telefones: (11) 97624-2564 / (11) 3392-6484

E-mail: guadalupemarcondes@bol.com.br / guadalupe@usp.br

Endereço: Rua Cônego Vicente Miguel Marino, 275 – apt. 152, Bloco "B", Barra Funda. São Paulo/SP. Cep: 01135-020.

Respeitosamente,

Guadalupe Marcondes de Moura
Doutoranda em Educação Especial da
Faculdade de Educação da USP

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Sr.(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa chamada **“Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo”** que tem como objetivo geral analisar as concepções e práticas de professores do AEE para alunos surdos em escolas municipais na cidade de São Paulo. Os objetivos específicos são: 1) Conhecer e analisar as concepções de professores ouvintes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) sobre o AEE; 2) Descrever e analisar as práticas de AEE nas quatro escolas de ensino fundamental (EMEF) e duas de ensino fundamental e médio (EMEFM) da rede pública municipal da cidade de São Paulo que disponibilizam este atendimento para alunos surdos.

Sua participação na pesquisa consiste em:

- 1) Responder a um questionário de identificação;
- 2) Ser entrevistado (a), a fim de que suas concepções sobre AEE para alunos surdos e assuntos correlatos (pessoa surda, Libras, Inclusão) sejam conhecidas;
- 3) Permitir, se possível, registros observacionais in loco, a fim de que as práticas de AEE na sala de recursos sejam conhecidas;
- 4) Permitir, se possível, o acesso à planejamentos, diários de classe e outros materiais preparados pelo professor que possam contribuir na composição do cenário prático do AEE.

Você deve estar ciente que não há nenhum risco associado ao estudo. Os dados coletados serão usados somente para a pesquisa, os resultados serão apresentados em artigos científicos ou congressos, porém seu nome não será divulgado.

Você pode recusar sua participação agora ou em qualquer momento durante a pesquisa. A qualquer momento, também, você poderá procurar os pesquisadores para receber informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Este estudo será realizado pela pesquisadora Guadalupe Marcondes de Moura, RG 1402971, aluna de doutorado da Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Ida Lichtig.

As pesquisadoras podem ser encontradas na Faculdade de Educação da USP, localizada à Avenida da Universidade, 308 – Cidade Universitária, São Paulo/SP, telefone (11) 3091-3519 e celular (11) 97624-2564.

Se você entendeu tudo que lhe foi explicado e aceita participar deste estudo, por favor, assine este termo, uma via ficará com você.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____ RG nº _____,

Declaro ter recebido uma via deste termo e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Aceito participar da pesquisa **“Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo”** por minha livre vontade. Recebi, ainda, a garantia que em nenhum momento meu nome será divulgado.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE D – Ficha de Identificação

Dados Gerais

Nome: _____ Tel.: _____
 Idade: _____ Data de Nasc.: _____ E-mail: _____
 Gênero: () Masc. () Fem. Raça/cor: _____
 Escola: _____

Escolaridade

() Graduação em: _____ () Pós em nível de Especialização
 () Pós em nível de mestrado () Pós em nível de doutorado
 Pós em Educação Especial: () Sim Não ()
 Se não, qual _____
 Pós em surdez/Libras: () Sim Não ()
 Instituição em que se pós-graduou: () Pública () Privada

Trajetória Profissional

Tempo de experiência como professor(a): _____
 Tempo de experiência com AEE: _____
 Tempo de experiência com AEE de surdos: _____
 Sempre em SAAI? () Sim () Não Se não,
 onde _____
 Tempo de trabalho na escola em que está sendo entrevistado(a): _____
 Trabalha em outro local? () Sim () Não. Se sim, em quantos
 lugares _____
 Quantas horas semanais você trabalha? _____
 Realizou formações na área da surdez? () Sim () Não
 Se sim, quantas até o momento? _____
 Que assuntos da área da surdez foram abordados nesta(s) formação(ões)? _____
 Qual a formação mais recente? Quando? _____
 Qual sua renda mensal, aproximadamente? _____
 () Até 1 salário mínimo () De 1 a 3 salários mínimos () De 3 a 6 salários
 mínimos
 () De 6 a 9 salários mínimos () De 9 a 12 salários mínimos () De 12 a 15
 salários
 Número total de alunos surdos incluídos na escola: _____
 Número mensal de alunos surdos atendidos por você na SAAI: _____

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1a versão enviada aos juízes

- Quanto à formação inicial, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?
- Quanto à formação continuada, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?
- Quanto à pessoa surda, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?
- Quanto à Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?
- Quanto à Libras, qual o seu grau de importância para a vida escolar em geral?
- Quanto à Libras, qual o seu nível de domínio?
- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos na classe comum?
- O que é o AEE ?
- Sob que aspectos (teóricos, filosóficos, metodológicos, didáticos, legais, entre outros) você fundamenta seu trabalho no AEE?
- Quanto ao AEE, você o considera eficiente nos moldes atuais?
- Qual a função da SAAI?
- Quanto à prática na SAAI, você considera que usufrui de todas as condições necessárias (físicas/estruturais, formação/capacitação, pedagógicas, linguísticas, emocionais etc.) para oferecer o melhor atendimento ao aluno surdo?
- Quanto à prática na SAAI que atividades você realiza com seu(s) aluno(s) surdo(s) para alcançar os objetivos do AEE?
- Qual é o nível de participação do professor da classe comum e dos demais membros da comunidade escolar com a SAAI?
- Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera o desempenho escolar de modo geral? E especificamente em português?
- Quanto a maioria dos alunos surdos, qual o seu prognóstico para o futuro acadêmico e profissional, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – versão final

ENTREVISTA

1) Sobre a sua formação inicial, você considera que foi preparado(a) para lidar com alunos surdos?

- () Sim
 - () Sim, em parte
 - () Não
 - () Não, em parte
- Por quê?

2) Sobre a formação continuada, você considera que ela prepara para lidar com alunos surdos?

- () Sim
 - () Sim, em parte
 - () Não
 - () Não, em parte
- Por quê?

3) Qual o seu nível de conhecimento em Libras?

4) Sobre a pessoa surda, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?

5) Sobre a Libras, em que perspectiva teórico-filosófica você a entende?

6) Na sua opinião, qual o grau de importância da Libras para a vida escolar em geral?

- () Muito importante
 - () Mais ou menos importante
 - () De pouca importância
 - () Sem importância
- Por quê?

7) Você concorda com a inclusão de alunos surdos na classe comum?

- () Concordo
 - () Discordo
 - () Concordo em parte
 - () Discordo em parte
- Por quê?

8) Quanto à inclusão de alunos surdos na classe comum:

- () Há benefícios
 - () Não há benefícios
 - () Há ou não há benefícios em parte
 - () Acho que prejudica o aluno surdo
- Por quê?

9) Em sua opinião o que é o AEE?

10) Quanto ao AEE, você o considera eficiente nos moldes atuais?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Eficiente em parte
- ☐) Ineficiente em parte

Por quê?

11) Quanto ao AEE, caso tenha respondido "Não" ou "em parte" na questão 10, o que poderia ser feito para melhorar?

12) Sob que aspectos (teóricos, filosóficos, metodológicos, didáticos, legais, entre outros) você fundamenta seu trabalho no AEE?

13) Quanto ao AEE para surdos, você considera que o compreende da forma adequada para lidar com esses alunos?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Compreendo em parte
- ☐) Não compreendo em parte

Por quê?

14) Quanto à SAAI, qual (ais) é (são) sua (s) função (ões)?

15) Quanto à SAAI para alunos surdos, você a considera:

- ☐) Adequada para atender o aluno surdo
- ☐) Inadequada para atender o aluno surdo
- ☐) Adequada em parte
- ☐) Inadequada em parte

Por quê?

16) Quanto à prática na SAAI, você considera que usufrui de todas as condições necessárias (físicas/estruturais, formação/capacitação, pedagógicas, linguísticas, emocionais etc.) para oferecer o melhor atendimento ao aluno surdo?

- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Considero em parte
- ☐) Não considero em parte

Por quê?

17) Quanto à prática na SAAI, você considera que há desafios?

- ☐) Há desafios. São eles:
- ☐) Não há desafios
- ☐) Não sei

18) Quanto à prática na SAAI, qual o seu nível de motivação?

- ☐) Muito Bom
- ☐) Bom
- ☐) Aceitável
- ☐) Ruim
- ☐) Muito ruim

Por quê?

19) Quanto à prática na SAAI que atividades você realiza com seu(s) aluno(s) surdo(s) para alcançar os objetivos do AEE?

20) Quanto ao nível de envolvimento da comunidade escolar com a SAAI para surdos, como ela ocorre?

Professores da sala comum

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Intérpretes

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Coordenação pedagógica

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Direção

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Demais funcionários da escola (Secretaria, limpeza, cantina etc)

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Alunos ouvintes

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

Famílias

- ☐) Geralmente
- ☐) Às vezes
- ☐) Raramente
- ☐) Nunca

21)) Na sua opinião, qual o grau de importância relacionado ao envolvimento da comunidade escolar com a SAAI?

- ☐) Muito importante

- () Mais ou menos importante
- () De pouca importância
- () Sem importância

Por quê?

22) Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera o desempenho escolar de modo geral?

- () Muito bom (Domina de 100% a 90% do conteúdo curricular)
- () Bom (Domina de 80% a 70% do conteúdo curricular)
- () Aceitável (Domina de 60% a 50% do conteúdo curricular)
- () Ruim (Domina de 40% a 30% do conteúdo curricular)
- () Muito ruim (Domina de 20% a 10% do conteúdo curricular ou menos)

23) Quanto a maioria dos alunos surdos, como você considera seu desempenho escolar em português?

- () Muito bom (Domina de 100% a 90% do conteúdo curricular)
- () Bom (Domina de 80% a 70% do conteúdo curricular)
- () Aceitável (Domina de 60% a 50% do conteúdo curricular)
- () Ruim (Domina de 40% a 30% do conteúdo curricular)
- () Muito ruim (Domina de 20% a 10% do conteúdo curricular ou menos)

24) Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro acadêmico, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?

- () É provável que continuem os estudos e cheguem à faculdade
- () É provável que continuem os estudos apenas até terminarem o ensino médio
- () É provável que não terminem o ensino médio
- () É provável que não terminem o ensino fundamental

25) Quanto a maioria dos alunos surdos, qual a sua expectativa para o futuro profissional, tendo em vista os conhecimentos formais adquiridos na escola?

- () Conseguirão uma colocação no mercado de trabalho em qualquer área
- () Conseguirão uma colocação no mercado de trabalho em áreas específicas, de menor complexidade
- () Conseguirão uma colocação no mercado de trabalho apenas em vagas para deficientes
- () Não conseguirão uma colocação no mercado de trabalho

APÊNDICE G – Transcrição de entrevista conforme técnica *Ipsis Litteris* (Trecho P3)

Pesquisadora: Bom, (+) já estou gravando. (+) Antes de mais nada, eu queria te agradecer por me receber aqui, viu? (+) Ainda mais nesse horário, né?' ((risos))

P3: Imagina, fica tranquila.

Pesquisadora: Ah, obrigada.

P3: [É meu horário normal esse. (++) Eu saí tarde mesmo. Mas, a gente tem limite, tá?' Porque eu não saí depois do segurança / que aqui é be::m perigoso à noite.

Pesquisadora: CLARO, sem problema. (+) Se precisar, e você puder, lógico', eu volto.

P3: Pode, sim. Pode, sim. A gente combina.

Pesquisadora: ÓTIMO! (++) Vou pegar umas coisas aqui, tudo bem?'

P3: Ahã, Ahã. Tá.

Pesquisadora: [É (++) porque:: (+) É que eu gravo a entrevista, mas eu anoto algumas coisas ao mesmo tempo. ((Barulho se sobrepondo à voz))

P3: Sim, sim, (++) sei como é.

Pesquisadora: Ah, legal. ((Barulho de batida na porta)).

P3: ih:::, peraí." (+) Deixa eu avisar pros meninos que eu estou aqui. (+) Os intérpretes também. ((Barulho de cadeira arrastando))

Pesquisadora: Ok. ((Barulho de conversa ao fundo))

P3: Pronto, pronto. (+) Agora vai dar. ((Barulho de cadeira arrastando))

Pesquisadora: Se eles precisarem entrar, tudo bem, viu?' (+) A gente para aqui.

P3: Não, tá certo. (+) Eles já sabiam que você vinha, mas ela precisava guardar a bolsa.

Pesquisadora: Ah:::. Então, tá certo. (+) Podemos?'

P3: PODEMOS, (+) vamos lá.

Pesquisadora: Bom, (+) como eu já te expliquei antes, né' (+), vou te fazer algumas perguntas sobre o que você pensa e o que você faz aqui no AEE, tá?

P3: Tá. Ok. ((pigarro))

Pesquisadora: Você já preencheu a ficha de identificação e depois eu vou ver as informações lá / que elas complementam aqui. (++) Vou começar pedindo pra você me falar da sua formação inicial, pode ser?'

P3: Tá. Ahã, Ahã.

Pesquisadora: Deixa eu só ver rapidinho aqui:::, peraí, Hu:::m. Você é Pedagoga mesmo. Ok.

P3: Sim, sim. (++) Comecei no Magistério até / Olha ((risos))

Pesquisadora: [Ah, tá. E sua formação inicial em Pedagogia? / Seguindo aqui a minha cola ((risos)), o meu roteiro / Só pra especificar o assunto e te ajudar na delimitação da resposta, né?' ((risos))

P3: Ah::, é bom! ((risos))

P3: Pesquisadora: É::: ((risos)), então, com relação à formação inicial, na sua opinião, você considera que foi preparada para lidar com alunos surdos?

P3: SURDOS?" Ah::, não. Não.

Pesquisadora: Certo. (+) Eu tenho aqui uma outra parte da minha pergunta / é pra me ajudar depois a organizar meus dados em números e percentuais, sabe?' (++) Pra essa pergunta você responderia, "sim", "não", "sim, em parte" ou "não, em parte"?

P3: EU diria que não.

Pesquisadora: Certo. E por que não?'

P3: Ah::: porque minha formação inicial foi muito antes do movimento inclusivo, (+) que foi um período de segregação, né' (+) onde não havia o paradigma da inclusão.

Pesquisadora: Ok. (1,8) e a formação continuada? Preparou?' (+) Mesmo formato da outra pergunta: "sim", "não", "sim, em parte" ou "não, em parte"?

P3: Aí eu já diria que sim.

Pesquisadora: Certo. Por quê?

P3: Porque (++) , assim / (++) acima de qualquer coisa o o curso de formação continuada que eu fiz, né', ele me preparou pra ser pesquisadora, pra buscar inovações. (+) Desencadeou em mim a consciência, sabe?' De que nós também somos responsáveis pela aquisição do conhecimento. Mas, olha (+) agora (+) tem uma coisa: (+) ela precisa fazer sentido pra vida prática do professor. (++) O que eu vejo é que tem

uma DEFICIÊNCIA da Educação de um modo geral. Assim, (2,0) se o aluno deu sorte de pegar um bom professor, ok. Se não::o. ((entonação de preocupação))

Pesquisadora: Entendi.

P3: Cê vê (++). Nós recebemos, do mesmo ambiente, alunos que chegam, que vem com o português como:: como segunda língua / Bom, claro que a gente percebi a influência da Libras na escrita, na produção de pensamentos, né' (++) mais você vê, é nítido quando ele teve esse trabalho de português. (+) E tem aquele aluno que estudou na mesma escola e não teve o mesmo trabalho. (+) Então, não teve na escola um um olhar educacional pra planejamento, entendeu?' (+) Foi professores pontuais que fizeram um bom trabalho. (+) Se o aluno deu sorte de pegar esse bom professor, então::o, como eu falei, né', ok. Se não::o (1,6) e é bom frisar que esses bons professores, (+) eles foram buscar, foram buscar por conta própria, um aprofundamento na formação.

Pesquisadora: Interessante.' (++) A gente vai retomar essa questão da segunda língua mais pra frente também.

P3: Certo.

Pesquisadora: [Vou te pedir pra voltar nisso já já, tudo bem?' Guarda aí.

P3: Ahã, Ahã. ((risos)). Tem muita coisa pra falar.' ((risos))

Pesquisadora: Ah, imagino. (+) É bom saber o que tá acontecendo com vocês, (+) professores e alunos.

P3: Sim, sim. (+) Por isso eu quis ajudar você, porque:: porque eu sei o que é ser pesquisadora e ninguém querer te ajudar na pesquisa. (++) Eu já passei por isso.

Pesquisadora: Ai, é difícil, né?' (+) Eu te agradeço mais uma vez, viu?' (+) De verdade.

P3: Imagina. (+) No que der pra ajudar.

Pesquisadora: Bom, (+) dando continuidade / então::o, onde param::s?

P3: Formação.

Pesquisadora: SIM!" Certo. (+) Hu::m. Mas, acho que fechamos aqui. (+) Ou você quer complementar algo?

P3: Bom. (+) acho que é isso, sim.

Pesquisadora: Ok.' Então, vamos pra próxima. (+) Ah:::!' Agora é uma pergunta sobre a Libras.

P3: Libras.

Pesquisadora: Sim, (+) eu queria saber sobre o seu conhecimento da Libras.

P3: ((silêncio breve))

Pesquisadora: O nível do seu conhecime::nto, (+) o uso dessa lí::ngua.

P3: O::lha, (++) eu vou te dizer (+) que agora é avançado. Antes, não.' Quando eu cheguei aqui a minha Libras era BÁSICA. Então, assim (++) no primeiro ano era tu::do lindo, (+) eu achava que todos os alunos estavam perfeitos', que os intérpretes também eram perfeitos' e eles sinalizavam (+)/ os alunos olhavam e era tudo bem. (+) Mas, a partir da metade do ano (++)/ ((suspiro)) Quando eu vim, com Libras básica / eu aprendi na Pós (++) cento e vinte horas de Libras (+)/ mas, a minha comunicação não era suficiente. (+) Era uma comunicação muito pobre (++)/ a partir da minha vinda, como eu me deparei com os alunos, eu fiz duas propostas, PRA MIM MESMA: (+) me aprofundar em conhecimento da língua de sinais, procurando cursos, encontrando coisas pra me aprofundar mesmo, sabe?' E me propus a conhecer cinco sinais novos todos os dias. Por conta própria. (+) Então, a partir dessa proposta pessoal que foi conhecer cinco sinais novos todos os dias, eu fui galgando novos conhecimentos e entendendo melhor Libras como língua, (+) porque mesmo depois da formação, depois de ter terminado a Pós, de ter vindo pra cá, Libras pra mim ainda era:: ((tsc)) não era compreendida na sua totalidade. (+) Eu vim fazendo essa construção ao longo do convívio mesmo, com os meninos proficientes, os Intérpretes também / assim (++) foram bastante favoráveis pro meu aprendizado, a presença deles foi muito favorável e eu fui buscando outros cursos.

Pesquisadora: Certo, certo. (++) Essa questão da Libras na formação, (+)

vejo que é um assunto importante pra você.

P3: [Ah, sim!" Eu considero, né?' (+) Tem um grupo de professores que tá aqui aqui na escola (+) tem u::ns uns DEZ ANOS (+) trabalhando com surdos e ainda não tem noção básica da Libras, mesmo fazendo curso. (+) Acho que isso acontece por falta de valorização da Libras como língua, sabe?' (+) Porque se ela já estivesse no currículo do ensino médio / se tivesse esse olhar pelo menos pelo Projeto Político Pedagógico da escola. (++) Talvez tivesse uma intensificação da necessidade de conhecimento dos

professores. (+) A formação é importantíssima, né', mais ela precisa fazer sentido pra vida prática do professor.

Pesquisadora: Ahã, Ahã. Sem dúvida.

P3: Claro'. Você vê. (++) Essa questão da Libras, né', também é um enrosco, uma situação pro aluno. (+) Não é só professor, não. (+) Tenho dois alunos que estão de acordo com o ensino médio, entre 15 e 16 anos. (+) O restante tem entre 20 e 35 anos. EU faço uma pesquisa quando os alunos chegam aqui / eu tenho um documento, uma anamnese, né', que eu mesma elaborei pra ver essas coisas, porque antes o documento aqui da SAAI era pra deficiência mental, não era específico, né, '(+)' e o que percebo é que muitos alunos vem de outros estados, (+) eles iniciaram em uma escola bilíngue tardiamente, por volta dos 12 anos. (+) São raros os alunos que iniciam a vida escolar na idade certa pra ter (+) ter um desenvolvimento normal da aprendizagem. Olha (+) devo ter aqui, uns / dentre os 37 alunos que atendo na SAAI esse ano (+) uns 10 que tem múltiplas deficiências e com esses, tudo é mais complicado, né?' Dos que não têm, (+) divido em grupos de domínio da Libras e são níveis muito variados. (+) Eu tenho desde o aluno Lobo, que sabe menos do que o básico, apesar de ter passado a vida nas escolas do município, e que mal consegui se comunicar pra sobreviver, (+) passando por quem usa código doméstico, (+) até quem sabe mais ou menos. Ninguém chega aqui fluente, não.

ANEXOS

ANEXO A – Infográfico "O imbróglio da legislação", em matéria intitulada "O impasse da inclusão", publicada na Revista Educação, edição nº 177, Jan/2012.

ANEXO B – Solicitações de apoio à realização de pesquisa emitidas pelo chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Feusp e pela orientadora do estudo

FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

São Paulo, 09 de outubro de 2014.

Ref: Apoio à realização de pesquisa.

Ilmo Sr.

Cesar Callegari

Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Na qualidade de chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo venho, por meio desta, referendar a solicitação de apoio à realização da pesquisa intitulada "Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e ações na rede municipal da cidade de São Paulo", a ser orientada pela Profa. Dra. Ida Lichtig, vinculada ao referido departamento.

Coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos e aproveito a oportunidade para reiterar meus protestos de estima e consideração.

Rubens Barbosa de Camargo
Chefe do Departamento de Administração Escolar
e Economia da Educação da Faculdade de
Educação da USP

FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

São Paulo, 06 de outubro de 2014.

Ilmo Sr.

Cesar Callegari

Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Ref: Apoio à realização de pesquisa.

Como docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e atuando na área de educação especial solicito, pelo presente, sua atenção e encaminhamento das providências cabíveis quanto ao apoio para realização da pesquisa intitulada "Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e ações na rede municipal da cidade de São Paulo" (Projeto anexo), a ser desenvolvida sob minha supervisão em prazo de doze meses, a contar do início das atividades.

Profa. Dra. Ida Lichtig
Professora Associada da
Universidade de São Paulo

ANEXO C – Autorização para realização de pesquisa emitida pela Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, 10 de dezembro de 2014.

Ofício nº 1.412/2014/ SME-G

Ref.: Autorização para realização de pesquisa – Programa de Pós-Graduação USP – doutoranda
Guadalupe Marcondes de Moura.

Prezada Senhora

Acuso o recebimento de correspondência solicitando a realização da pesquisa relativa ao projeto "Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: concepções e ações na rede municipal da cidade de São Paulo", sob a orientação da Profª Dra. Ida Lichtig, do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, abrangendo o levantamento de EMEFs e EMEFMs que contam com matrícula de alunos detentores da deficiência da surdez, visando à respectiva seleção para o desenvolvimento dos respectivos trabalhos.

Autorizando o desenvolvimento do projeto com a realização dos estudos e/ou dos levantamentos pertinentes, ressalto que, ao final dos trabalhos, seja encaminhada a esta Secretaria a cópia do material coletado, bem como a do relatório final da pesquisa.

Esclareço, ainda, que os registros apurados somente poderão ser utilizados no âmbito da pesquisa aqui noticiada, ficando vedada sua divulgação para finalidade diversa.

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI
Secretário Municipal de Educação
SME

Ilma. Senhora
Guadalupe Marcondes de Moura
Doutoranda em Educação Especial da Faculdade de Educação da USP
Rua Cônego Vicente Miguel Marino, 275 – apto. 152 – Bloco B
Barra Funda – São Paulo-SP
CEP 01135-020

DM/dm

Rua Borges Lagoa, nº 1230- Vila Clementino – CEP 04038-003 – São Paulo/SP – Tel. 3396.0600

ANEXO D – Normas adotadas para a transcrição, de acordo com o proposto por Marcuschi (1986, p. 10–13). Quadro elaborado por Manzini (2006)⁶⁵.

continua

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve'' J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.	Ver exemplos no item 5.

⁶⁵ Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista

continuação

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (+) tem um que são (+) tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né" C: ... é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: como" (+) e::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	” ’ ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.

conclusão

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

ANEXO E – Questionário elaborado pela entrevistada P3 para alunos surdos da SAAI

SAAI -2014

Questionário

NOME: _____ SÉRIE _____ DATA _____

- 1) Responsável pelo estudante?
☐ mãe ☐ pai ☐ irmão ☐ avó ☐ avô ☐ tio ☐ tia ☐ outros, Quem? _____
☐ o próprio estudante que é maior de idade
- 2) O estudante mora?
☐ mãe ☐ pai ☐ filhos ☐ irmão ☐ avó ☐ avô ☐ tio ☐ tia ☐ outros Quem? _____
☐ sozinho
- 3) O estudante trabalha?
☐ sim ☐ não
- 4) Nome da empresa: _____
- 5) Qual o Horário do trabalho? Das _____: _____ horas até às _____: _____ horas
- 6) O estudante faz cursos?
 Nome do curso: _____ Horário: _____: _____ horas
 Dias da Semana _____
 Local _____
- 7) A família sabe LIBRAS?
☐ muito ☐ pouco ☐ não sabe
- 8) O estudante domina LIBRAS?
☐ muito ☐ pouco ☐ não sabe
 O estudante se comunica com:
☐ LIBRAS ☐ leitura Labial(orofacial) ☐ sinais que aprende com a família
 O estudante aprendeu LIBRAS
☐ criança ☐ adolescente ☐ adulto ☐ não aprendeu
 O estudante faz curso de LIBRAS ☐ sim ☐ não
- 9) O estudante: Estudou em escola especial ☐ sim ☐ não Nome da escola _____
 Estudou em escola Pública ☐ sim ☐ não Nome da escola _____
 Estudou em escola particular ☐ sim ☐ não Nome da escola _____
- 10) O estudante recebe algum auxílio financeiro?
☐ INSS ☐ BOLSA FAMÍLIA ☐ PENSÃO ALIMENTÍCIA 10) Tem todos os documentos?
☐ RG ☐ Carteira de Trabalho ☐ CPF ☐ Título de Eleitor ☐ Bilhete de ônibus ☐ Reservista (Serviço Militar)
 Tem outros que precisa tirar?
 quais _____
 O estudante tem computador em casa ☐ sim ☐ não
 tem internet
- 11) Tem conhecimento de informática? ☐ sim ☐ não
- 12) O estudante tem computador em casa ☐ sim ☐ não
- 13) tem internet ☐ sim ☐ não
- 14) Tem e-mail? _____
- 15) ORKUT? _____
- 16) MSN: _____

17) Assiste na TV?

18) Gosta de assistir Teatro? () sim () não () não sabe nunca foi

19) Gosta de Cinema? () sim () não () não sabe nunca foi

20) Gosta de Museu? () sim () não () não sabe nunca foi

21) Gosta de parque? () sim () não () não sabe nunca foi

22) Qual passeio gostaria de fazer? _____

23) Artistas que gosta muito? _____

24) Faça um X no tipo de musica que mais gosta:

25) () Rock () Rap () Pagode () sertanejo () forró () brasileira () americana () evangélica () Axé ()

26) Para qual time torce?

() Corinthians () São Paulo () Palmeiras () Santos () outro () _____

27) Que tipo de esporte gosta?

() futebol () vôlei () karate () boxe () basquete () natação () skate () outros Quais? _____

Tem alguma habilidade?

28) () pintura () desenho () costura () teatro () culinária () artesanato () escultura () xadrez

29) () mecânica () marcenaria () elétrica () Outros Quais: _____

30) O estudante: () já nasceu com surdez

() perdeu a audição criança

() perdeu a audição adulto

31) O estudante sabe a causa da surdez? () sim () não qual? _____

32) O estudante: () tem outra deficiência () sim () não qual? _____

() tem outra pessoa com surdez na família? () sim () não Quem? _____

Outras

Observações _____

Escreva seus dados pessoais:

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

CEP: _____

Filiação: _____

RG: _____

Telefone Residencial: _____

Celular: _____

E-mail: _____