

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA DA SILVA CARVALHO

**Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de
professores surdos**

RIBEIRÃO PRETO – SP
2022

VANESSA DA SILVA CARVALHO

**Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de
professores surdos**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi

RIBEIRÃO PRETO – SP
2022

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.

CARVALHO, Vanessa da Silva

Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos. Ribeirão Preto, 2022.

150 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: LODI, Ana Claudia Balieiro.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Alunos surdos. 4. Professores surdos..

Nome: CARVALHO, Vanessa da Silva

Título: Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área de concentração: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Criador Jeová Deus, por ter me dotado da inigualável capacidade de raciocínio, possibilitando-me avançar em uma contínua busca por novos saberes. Àquele que atua em mim, concedendo-me força, coragem e esperança.

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes em minha vida e mesmo distantes ou ausentes, de alguma maneira, ressignificaram a minha existência, dando-me completude durante a árdua tarefa de produção da dissertação, em especial:

À minha orientadora, professora Ana Claudia Balieiro Lodi, pelo exemplo de profissionalismo, pela solidariedade em partilhar seus conhecimentos, pela oportunidade que me deu de realizar essa pesquisa e pela compreensão nos momentos difíceis.

Aos professores Elaine Araújo, Elmir de Almeida, Geraldo Romanelli e Vera Valdemarin, cujas aulas contribuíram para o meu crescimento intelectual e como pesquisadora.

Aos colegas e participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas de Mikhail Bakhtin: João Vítor, Tainara, Rafael, Rafaela e Raíssa, pelas discussões e experiências partilhadas e pelos apontamentos pertinentes que contribuíram para a tessitura final deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e todos os profissionais dessa rede de ensino que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

À equipe do CAEE/Centro pela receptividade; aos alunos e pais que consentiram em participar da pesquisa; à coordenadora Ana Luce pela colaboração; e aos professores Bruno (*in memorian*), Camila, Daniel e Simone por me permitirem adentrar em suas práticas educacionais, confiando na importância desse trabalho.

À Lúcia, pela prontidão em me ajudar antes e durante a construção da pesquisa. Profissional dedicada, consciente e incansável na luta por uma educação de qualidade para surdos, no município de Juiz de Fora.

À Ariele, pelas dicas e por sua alegria contagiante, e Adriana, amiga presente nesta reta final, pelas conversas, desabafos e pela constante parceria.

À Fernanda Doro, amiga de longa data, pelas sugestões e trocas. Minha inspiração na busca de novos projetos. Sua ajuda foi fundamental para eu chegar até aqui.

À Flávia, Kátia e Tatiana pela torcida e pela amizade que ultrapassou os limites da escola e se deslocou para a vida.

A todos os meus queridos alunos pelos sorrisos e olhares que me revigoraram diariamente, renovando minhas forças e tornando mais leves os momentos finais desta exaustiva caminhada.

A todos os surdos com os quais eu convivi e que despertaram em mim a vontade de conhecer o fascinante universo da língua de sinais e da cultura surda.

Aos meus queridos pais, Clebio e Vilca pelo amor incondicional e dedicação, por terem investido grande parte de suas vidas em mim e por me ensinarem valores que moldaram a pessoa que me tornei. Vocês são o meu refúgio e me ensinam diariamente que os sonhos não envelhecem. Amo vocês!

À minha irmã, minha amiga e meu outro eu, Vivian Emanuela, a quem sinto um amor maior que qualquer diferença. Sua presença em minha vida é (e será sempre) essencial.

RESUMO

CARVALHO, V. S. **Atendimento Educacional Especializado**: reflexões sobre as práticas de professores surdos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores surdos possibilitam a construção do conhecimento de estudantes surdos, considerando as diferentes faixas etárias, níveis educacionais e diversidade linguística dos alunos durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de e em Libras, para alunos surdos, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da região central do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG). Como objetivos específicos, buscou-se entender como é pensado e construído o AEE pelos professores e analisar as práticas de uso da linguagem por eles utilizadas para o desenvolvimento dos atendimentos. Para o desenvolvimento da pesquisa foram observadas e filmadas, durante o segundo semestre de 2019, as práticas educacionais de três professores no decorrer dos AEEs de Libras e em Libras, e as atividades propostas postas em diálogo com o planejamento institucional e individual dos professores. A análise dos dados evidenciou que as professoras responsáveis pelo AEE de Libras, dada sua formação superior, privilegiaram o tratamento da língua a partir de itens lexicais isolados do contexto enunciativo, prática que, além de limitar as interações verbais entre alunos e entre professor e alunos, contribuiu para o silenciamento das diversas linguagens sociais constitutivas dos alunos. No caso do AEE em Libras, verificou-se que apesar do planejamento do professor e sua tentativa de aproximar os temas abordados com situações vividas pelos estudantes, poucos resultados puderam ser observados, dado o atraso no desenvolvimento da linguagem e o pouco conhecimento de conceitos escolares básicos demonstrado pelos alunos. Conclui-se que apesar da visibilidade conferida pelo município ao trabalho educacional em Libras desenvolvido por professores surdos, como o observado no CAEE/Centro, ele não tem sido suficiente para garantir a assimilação da Libras e a aprendizagem dos alunos a partir desta língua, ao se considerar a reduzida frequência semanal e no tempo de cada atendimento, as contínuas faltas dos alunos e a falta de formação pedagógica por parte dos docentes, que, por vezes, em diálogo com as respectivas histórias, reproduziram atividades por eles vividas e construídas em processos escolares não bilíngues.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Língua Brasileira de Sinais. Alunos surdos. Professores surdos.

ABSTRACT

CARVALHO, V. S. **Specialized Educational Service**: reflexions on the practices of deaf teachers. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

This research aims to understand how deaf teachers are able to build knowledge in deaf students, considering different ages, educational levels and linguistic diversity of pupils during the Specialized Educational Service (SES) in sign language for deaf students, in a Specialized Educational Service Center (SESC), located in the central region in Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG). Concerning specific goals, one tried to understand how SES is thought built by teachers and analyze their use of language practice in order to develop the services. For development of the search, three sign language teachers' educational practices were watched and recorded during SES in sign language and linked their activities with their institutional and individual planning in the second semestre of 2019. The data analysis showed that the teachers responsible for the SES in sign language, considering their higher educational degree, preferred the language usage from isolated lexical items apart from the enunciate context, practice that besides limiting verbal interactions between students and between teachers and students, contributed for the silencing of various social languages of students. Considering SES in sign language, one noted that in spite of the teacher planning and no attempt to get the approached themes closer to situations lived by pupils, a few results could be observed, because of the delay in the language development and little knowledge of basic schooling concept showed by students. In spite of the visibility conferred by the county to the educational work in sign language developed by deaf teachers, as the one observed in SESC/Downtown, one concluded that it has not been enough to guarantee sign language students' assimilation and learning taking into account the reduced timetable and timing of each service, the high level of absences of pupils and the poor pedagogical formation of teachers, who, often dialoguing with their own backgrounds, reproduced situations lived and built by them in non-bilingual schooling processes.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Brazilian Sign Language. Deaf students. Deaf teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAIC	Centro Integral de Apoio à Criança
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CEM	Centro de Educação do Menor/Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CFP	Centro de Formação do Professor
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRAS	Centros Regionais de Assistência Social
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DPCDH	Departamento de Políticas para a Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
DRE	Delegacia Regional de Ensino
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IMEPP	Instituto Médico Psicopedagógico
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INOSEL	Instituto Nossa Senhora de Lourdes
JF	Juiz de Fora
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEACE	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
NEPED	Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
OASES	Oficina de Artes na Sala de Espera
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEACE	Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE – PEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência de Língua Brasileira de Sinais
SAEDI	Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNR	Universidad Nacional de Rosario
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	44
Quadro 2 – Equipe CAEE/Centro.....	58
Quadro 3 – Alunos da Educação Especial atendidos no AEE do CAEE/Centro.....	59
Quadro 4 – Identificação dos professores e tipos de atendimento.....	73
Quadro 5 – Identificação dos alunos e grupos de atendimento.....	75
Quadro 6 – Normas para notação.....	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coletânea Imagem da Palavra.....	62
Figura 2 – Capa do DVD <i>Alibabá e os 40 ladrões</i>	63
Figura 3 – Ilustração para o DVD <i>Alibabá e os 40 ladrões</i> produzida na OASES.....	63
Figura 4 – Planta baixa da sala.....	77
Figura 5 – Tirinha da <i>Turma da Mônica</i> I.....	106
Figura 6 – Tirinha da <i>Turma da Mônica</i> II.....	108
Figura 7 – Tirinha da <i>Turma da Mônica</i> III.....	110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO NACIONAL	23
1.1 Marcos normativos nacionais e internacionais	23
1.2 A organização e o funcionamento do AEE.....	30
1.3 O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e a abordagem educacional bilíngue.....	33
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	37
2.1 A Educação Especial no estado de Minas Gerais	37
2.2 Histórico da Educação Especial na rede de ensino de Juiz de Fora	46
2.2.1 A constituição dos CAEEs e o atendimento aos surdos	55
2.2.2 O CAEE/Centro e o Atendimento Educacional Especializado.....	58
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
3.1 Contexto da pesquisa	65
3.2 Organização do trabalho de campo	68
3.2.1 Atividades coletivas com a equipe de professores/coordenação	69
3.2.2 Apresentação dos professores surdos	70
3.2.3 Apresentação dos alunos surdos.....	73
3.3 Procedimentos para a coleta dos dados – Observação dos atendimentos educacionais especializados	75
3.4 Procedimentos para a coleta dos dados – Armazenamento.....	77
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	78
3.6 Notação.....	79
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
4.1 AEEs de Libras	83
4.2 AEE em Libras	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129

APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	139
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES.....	141
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: COORDENAÇÃO/DIREÇÃO.....	143
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PAIS.....	145
APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E DIVULGAÇÃO DE NOME: DIREÇÃO.....	149
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E DIVULGAÇÃO DE NOME: PROFESSOR.....	150

APRESENTAÇÃO

Para situar o leitor sobre os motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa, apresentarei um breve histórico de fatos da minha trajetória pessoal que se entrecruzam com a minha história como docente e pesquisadora.

Nasci no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro (RJ), onde permaneci até os 14 anos. Depois, mudei-me para Mar de Espanha, uma pequena cidade do interior de Minas Gerais (MG), onde cursei o 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e o 1º ano do Ensino Médio (EM). Aos 16 anos fui morar em Paraíba do Sul, na região sul do estado do RJ e ingressei no curso de Magistério em nível médio.

Desde bem cedo fui exposta a um ambiente de leitura que fez com que me apaixonasse pelas histórias e contos infantis. Consigo me lembrar de muitos textos lidos que marcaram minha infância e adolescência. Guardo até hoje meu primeiro livro de histórias infantis que recebi de presente do meu pai. Isso talvez tenha contribuído para minha decisão em ser professora, além do incentivo de minha mãe e da influência de alguns professores que marcaram minha vida escolar.

Após concluir o Ensino Médio, mudei-me para a cidade de Juiz de Fora (JF), MG, e passei a frequentar um grupo que realizava trabalho voluntário educativo bíblico com pessoas surdas, entre outros serviços de apoio. Sem jamais ter tido qualquer experiência junto a comunidades surdas e sem ter frequentado nenhum curso, comecei a aprender a língua brasileira de sinais (Libras) vivendo-a no contato direto com pessoas surdas, ao longo de 17 anos. Isso me possibilitou desenvolver conhecimentos sobre o uso desta língua e sobre o fascinante universo da cultura surda. No entanto, naquela época não poderia imaginar que isso determinaria minha escolha de atuação e, tampouco, que resultaria em pesquisa.

Minha primeira experiência profissional na área da Educação foi como professora contratada pela rede municipal de ensino de JF, mediante aprovação em concurso público. Enfrentei todos os desafios de uma professora iniciante e logo percebi a enorme dificuldade dos alunos com a leitura e a escrita. Em razão do meu interesse pela área de língua e linguagem, em 2001, iniciei o curso de Letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Durante a minha graduação, continuei a trabalhar com as séries iniciais do EF, com ênfase no ensino da língua portuguesa e produção de textos.

À medida que continuava em contato com a comunidade surda, percebi que os desafios escolares com os quais os alunos surdos se deparavam eram bem maiores, se comparados às dificuldades de crianças ouvintes em relação à linguagem oral e escrita. Comecei, então, a

despertar para a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a educação de estudantes surdos. Por este motivo, em 2009, realizei o exame no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Prolibras, tornando-me apta para o uso e ensino desta língua. Em 2010, concluí o curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Libras com foco em práticas de letramento para alunos surdos.

O exercício da docência na rede municipal de ensino absorvia todo meu tempo, de modo que, por várias vezes, adiei o ingresso no mestrado e me distanciei da vida acadêmica durante 12 anos. Até aquele momento, só conseguia aplicar o pouco conhecimento adquirido sobre os processos escolares de estudantes surdos de maneira informal, por meio do trabalho voluntário realizado com grupos de surdos.

Em 2010, foi aberta uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola em que fui efetivada como professora. Embora já manifestasse o interesse em atuar no ensino de alunos surdos, nunca imaginei trabalhar com alunos da Educação Especial (EE). Mas, a convite da direção, iniciei minha experiência como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), permanecendo nessa função por sete anos. Durante esse período, participei de vários cursos de formação em EE e AEE, incluindo temáticas voltadas para o ensino de alunos surdos.

Participavam dos atendimentos dois alunos surdos, e, em especial, uma aluna me marcou muito, já que foi nos atendimentos especializados que essa aluna teve seu primeiro contato com a língua de sinais. Comecei a atendê-la no primeiro ano da Educação Infantil e constatei sua evolução na aprendizagem e uso da Libras, fato esse que me empolgava e, ao mesmo tempo, me inquietava. Percebia que, por mais que eu me esforçasse para apresentar a língua em situações contextualizadas, faltava a essa aluna o contato com ambientes sinalizadores, por meio de interações em Libras com outros alunos surdos e professores surdos adultos.

Nesse período, o município de JF oferecia um trabalho sistematizado para atender alunos surdos, com a presença de professores surdos, nos Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar (NEACEs), atualmente Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs). Foi então sugerido à mãe desta aluna que a levasse também no CAEE, mas, em razão da distância para se deslocar até o centro da cidade, a aluna descontinuou as atividades na instituição.

Em razão disso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) autorizou a contratação de uma professora surda para o AEE da escola. A chegada da professora surda significou um divisor de águas na forma como o trabalho vinha sendo realizado no AEE com alunos surdos. Ficou evidente a interação dos alunos com a professora, fato que refletia diretamente no

desenvolvimento da linguagem dos estudantes e em sua compreensão sobre a cultura surda; na transformação das famílias, que passaram a enxergar as potencialidades de seus filhos; e na reflexão dos professores sobre a importância de práticas pedagógicas pensadas na diversidade linguística e sociocultural dos alunos surdos.

Em 2017, por motivos pessoais, mudei-me para a cidade de Ribeirão Preto, solicitei o direito à licença sem vencimento de meu vínculo com a rede municipal de JF e, posteriormente, abdiquei do meu cargo como professora efetiva do município. Como não estava exercendo nenhuma ocupação profissional, enxerguei uma ótima oportunidade de voltar à vida acadêmica e retomar os estudos sobre a educação de surdos com base na experiência do AEE. Em 2018, ingressei como mestrande no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP -USP), sob a orientação da Profa. Ana Lodi.

A motivação inicial para a realização deste trabalho se deu pela constatação, em minha prática profissional, da importância do professor surdo em processos educacionais realizados com alunos surdos. Por esse motivo, decidi desenvolver a pesquisa no CAEE da região central do município de JF, onde atuam quatro professores surdos, com o intuito de buscar respostas (ou não), para as questões que vêm me intrigando em relação ao ensino de alunos surdos, pois, ao me aproximar do pensamento bakhtiniano, comecei a perceber que as respostas pelas quais procuro não estão enraizadas ou fixas; elas estão sempre em construção, em movimento e se transformando em uma constante ação de descoberta.

INTRODUÇÃO

As pessoas surdas têm sido submetidas a práticas sociais que tomam como base uma cultura majoritária ouvinte, que se utiliza da linguagem oral da língua portuguesa. Essa imposição, resultante de um pensamento que acredita na existência de uma língua única, a língua portuguesa oral, determina que esta seja compulsoriamente apresentada aos surdos, sobretudo nos espaços escolares, ignorando as particularidades linguísticas e socioculturais de sujeitos pertencentes às comunidades surdas.

Isto é o que tem ocorrido historicamente na educação dos surdos e que se manteve a partir da atual política nacional de Educação Especial, que, por se orientar por uma perspectiva inclusiva, admite que a educação desses estudantes ocorra nos mesmos espaços físicos e discursivos dos alunos ouvintes, nos quais prevalece a língua portuguesa oral. Anula-se, desse modo, o direito desses alunos de terem acesso aos conteúdos escolares utilizando-se a língua brasileira de sinais (Libras) como língua de instrução/interlocução em todo processo educacional (LODI, 2017). Para Silva (2008), nas salas de aula em que convivem alunos surdos e ouvintes, as situações de comunicação são empobrecidas e limitadas, pois os interlocutores não são capazes de efetivar enunciados que transmitam mensagens ou conceitos a ponto de construir “cadeias de informações que se relacionam entre si, gerando uma aprendizagem” (p. 270) baseada na compreensão daquilo que foi dito.

Destaca-se ainda que a perspectiva inclusiva para a educação de surdos vai de encontro às reivindicações dessa comunidade pelo direito a uma educação bilíngue, que considere e reconheça sua diversidade linguística e cultural, tal qual proposto pelo Decreto 5.626/05. Este, ao conferir à Libras *status* de língua de instrução nos processos escolares de surdos, assegura a interlocução entre os alunos com seus pares e com professores bilíngues (BRASIL, 2005; LODI, 2013). Nessa mesma direção, apontam as discussões de Amorim e Silva (2017, p. 9), ao afirmarem que “o desempenho acadêmico e social de crianças surdas só pode ser alcançado se no espaço escolar forem contempladas suas condições linguísticas e culturais específicas e, portanto, se a língua de sinais se fizer presente”.

Assim, uma educação pensada para sujeitos surdos exige investir em um ensino que se apoie no desenvolvimento e uso da língua de sinais como primeira língua, pois essa é a língua que permitirá construir sentidos aos conteúdos pedagógicos e à linguagem escrita da língua portuguesa como segunda língua. Trata-se, portanto, de uma abordagem bilíngue que defende a utilização da Libras para o ensino de todas as disciplinas, proporcionando o uso dessa língua em situações reais e significativas, minimizando, desse modo, as dificuldades decorrentes das

práticas pedagógicas realizadas em uma língua inacessível aos surdos nos processos de escolarização. Além disso, Amorim e Silva (2017) enfatizam a necessidade de se oferecer ao aluno surdo um ambiente em que haja a circulação da língua de sinais por meio da vivência com adultos surdos fluentes em Libras, propiciando o uso da língua nas relações de interação cultural, social e linguística.

Considerando que a sala de aula comum não favorece o estabelecimento dessas relações, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos instituiu-se como uma alternativa para propiciar a aprendizagem desse grupo de alunos, baseando-se, sobretudo, no uso e ensino da língua de sinais em ambientes de troca com interlocutores surdos. Nesse sentido, o professor surdo destaca-se como responsável pela construção da consciência do sujeito surdo, uma vez que o contato com professores surdos possibilitará ao aluno reconhecer-se como tal, tendo acesso à língua/cultura surda determinada pela e determinante da Libras.

Nesse contexto, com o intuito de ampliar a discussão de como a língua de sinais se apresenta aos alunos surdos em interações com professores surdos no espaço do AEE, propôs-se esta pesquisa, realizada a partir da experiência desenvolvida em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da região central do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG), na medida em que o referido Centro se dispõe a adotar práticas de ensino de e em Libras realizadas por quatro professores surdos no Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas.

Baseando-se nas concepções de Bakhtin e dos autores do seu Círculo que consideram a língua como um fenômeno vivo e plural, cujos heterodiscursos ecoam das interações entre os sujeitos, o objetivo geral dessa pesquisa buscou compreender como os professores surdos possibilitam a construção do conhecimento dos estudantes surdos, considerando as diferentes faixas etárias, níveis educacionais e diversidade linguística dos alunos surdos de escolas regulares inclusivas que frequentam o CAEE/Centro no turno inverso ao da sala de aula comum.

Para tal, procurou-se responder às seguintes questões que correspondem aos objetivos específicos dessa pesquisa:

- 1) Como é pensado e construído o AEE por professores surdos do CAEE/Centro visando propiciar interações nesta língua?
- 2) Como se apresentam as práticas de uso da linguagem pelos professores surdos com alunos surdos no AEE de e em Libras?

Frente a esses objetivos, buscou-se, com esta pesquisa, compreender e analisar as práticas realizadas pelos professores surdos nos atendimentos de e em Libras, considerando, a partir da perspectiva teórica aqui adotada, que elas estão em constante diálogo com suas

histórias educacionais. Destaque será dado à formação superior dos professores, por se entender ser a base para que pudessem atuar nos espaços de atendimento educacional especializado e construir uma série de ações em prol de melhorias na educação ofertada aos estudantes surdos do município.

É preciso ressaltar ainda que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de JF/MG, bem como a instituição representada pela equipe diretiva e pelos professores, acolheram prontamente a pesquisadora reconhecendo o valor desta pesquisa para o campo da educação dos surdos e para a visibilidade que seria dada ao trabalho pedagógico ali desenvolvido pelos professores surdos. Tamanha foi a confiança, que tanto os professores quanto a instituição, aceitaram terem os nomes reais revelados.

Admite-se, no entanto, que frente aos limites de um trabalho científico, esta pesquisa só pode retratar as práticas observadas no período da coleta dos dados, perdendo-se, desse modo, a totalidade das relações estabelecidas no cotidiano dos atendimentos e em espaços outros, mesmo que institucionais, entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos. Esta restrição, porém, não desconsiderou a importância que tem sido dada à educação dos alunos surdos pelos docentes participantes da pesquisa, pela SME/JF e pelo CAEE/Centro, mesmo naqueles momentos em que as reflexões que emergiram dos dados levaram ao questionamento sobre o atual modelo de atendimento educacional ofertado aos alunos surdos, considerando-se as necessidades linguísticas e educacionais desses estudantes, em particular no que diz respeito ao repensar o papel do professor surdo para além da fluência em Libras, buscando compreender como a formação para o ensino dessa língua reflete diretamente em suas práticas; à compreensão da forma como a Libras vem sendo trabalhada nesse espaço; e às contribuições dadas pelos alunos surdos para se refletir sobre os heterodiscursos em Libras, na medida em que seus enunciados partiam de seus respectivos horizontes socioculturais.

Para a organização desse trabalho foram construídos cinco capítulos. O primeiro trouxe uma breve contextualização das leis e diretrizes que orientam a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência (incluindo-se os surdos, conforme previsto nos documentos oficiais brasileiros), matriculados na rede regular de ensino, além de indicar o que esses textos dizem em relação ao uso da língua brasileira de sinais (Libras) e à educação bilíngue para surdos no espaço do AEE, contexto no qual essa pesquisa se insere.

O segundo capítulo apresentou um recorte da Educação Especial no estado de MG, a partir do período em que as discussões sobre esta temática passaram a influenciar, com mais intensidade, as propostas educacionais inclusivas em âmbito nacional; buscou-se esclarecer como a rede estadual de ensino mineira posiciona-se diante da política nacional inclusiva e

operacionaliza a oferta do AEE para pessoas surdas. Além disso, esse capítulo apresentou o histórico da Educação Especial no município de JF e as propostas implementadas por esta rede de ensino para atender as especificidades linguísticas de alunos surdos em escolas inclusivas, por meio da oferta do AEE de e em Libras nos CAEEs.

No terceiro capítulo, foram descritos os procedimentos metodológicos utilizados na realização dessa pesquisa, incluindo-se a contextualização da pesquisa, a apresentação dos participantes, a descrição de como se estruturou a coleta de dados, de como foram armazenadas as filmagens realizadas e de como foram pensados os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo quatro, encontram-se a discussão e análise dos dados coletados durante os dois meses em que foi realizada a pesquisa de campo, e, para finalizar a dissertação, serão apresentadas as considerações finais desse estudo, seguidas das referências que embasaram a construção dessa dissertação.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO NACIONAL

Compreender as práticas de professores surdos na realização de Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) com alunos surdos exige uma discussão aprofundada sobre como este atendimento vem sendo proposto pela legislação federal, a fim de garantir a educação de alunos surdos, ainda “encapsulada” nos moldes ditados pela proposta inclusiva que orienta as políticas da Educação Especial no país (CAMPOS, 2011).

Dessa forma, esse capítulo se propõe a traçar uma breve contextualização das leis, documentos orientadores e programas voltados à oferta de um atendimento educacional especializado para alunos com deficiência (incluindo aqui os surdos, conforme previsto pela legislação), matriculados na rede regular de ensino, além de indicar o que esses textos dizem em relação ao uso da língua brasileira de sinais (Libras) e à educação bilíngue para surdos no espaço do AEE, contexto no qual essa pesquisa se insere.

1.1 Marcos normativos nacionais e internacionais

Antes de iniciar a análise sobre a criação e ampliação dos serviços de AEE no contexto nacional, convém mencionar algumas ações de âmbito internacional que contribuiriam para reforçar a discussão sobre a garantia de acesso à educação da população de alunos da Educação Especial (EE). Dentre elas, destacam-se os debates firmados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990), aprovada na Conferência de mesmo nome, realizada em Jomtien, Tailândia, e na *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), aprovada na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, em 1994, por meio de uma parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* buscou universalizar “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, Art. 3º, 1990), determinando que, na *Declaração*

de Salamanca fossem propostas mudanças significativas nos espaços educacionais de forma a assegurar a inclusão também dos alunos com necessidades educacionais especiais¹ no sistema comum de ensino (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, a *Declaração de Salamanca* apresentou uma diretriz inovadora ao romper com a postura tradicional da integração, por meio da qual se admitia que os alunos com necessidades educacionais especiais é que deveriam se adaptar à escola. Tal proposta era evidente no texto da então *Política Nacional de Educação Especial*, publicada no Brasil no ano de 1994, construída a partir do discurso hegemônico da normalização/integração, segundo o qual era prevista a admissão em classes regulares de ensino apenas dos alunos com deficiência que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, SEESP/MEC, 1994, p. 19).

A integração escolar pautava-se no pressuposto de que os alunos com necessidades educacionais especiais poderiam deslocar-se de um sistema educacional segregado (escolas especiais ou instituições especializadas) para classes comuns ou classes especiais da escola comum, a depender, exclusivamente, de seu progresso escolar. No entanto, conforme afirmou Mendes (2006, p. 391), “na prática essas transições raramente aconteciam”, pois o sistema educacional deveria proporcionar os meios para esse aluno se integrar aos níveis de serviços mais adequados a ele em um dado momento. Como isso não ocorria, ao aluno era transferida a responsabilidade por sua aprendizagem, e assim as fragilidades do sistema escolar não eram assumidas.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 previu, como sendo um direito, a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos portadores² de deficiência

¹ O princípio da educação inclusiva defendida pela Declaração de Salamanca parte do direito humano à educação e advoga em favor do reconhecimento deste direito a todos aqueles que têm estado historicamente à margem do sistema educacional, como, por exemplo, crianças e adolescentes de grupos de minorias étnico-raciais e os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente “de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Por alunos com necessidades educacionais especiais, entende-se “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994). Assim, embora o conceito de necessidades educacionais especiais seja amplo, dados os objetivos deste capítulo, o foco das discussões envolverá apenas os alunos da Educação Especial, muito embora se tenha ciência de que o conceito de inclusão/educação inclusiva não se reduz à eles e nem somente à matrícula destes alunos nas salas de aula das escolas comuns.

² A expressão “portadores de deficiência” foi considerada inadequada pelos movimentos em prol das pessoas com deficiência e pelos pesquisadores da EE, já que as deficiências não são portáteis, ou seja, algo que o indivíduo carrega. Além disso, essa expressão estigmatiza o sujeito pela ênfase à deficiência. Por isso, a Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017, altera os artigos 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal substituindo-o pela nomenclatura “pessoa com deficiência”, em conformidade com a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007). Tal termo, no entanto, foi aqui mantido a fim de preservar a forma pela qual o documento fez referência, à época, aos alunos com deficiência.

“preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inciso III); assim, era preciso concentrar esforços para garantir este atendimento aos inúmeros alunos privados do direito de acesso e permanência na escola básica.

Um importante marco normativo que promoveu mudanças significativas para a Educação Especial no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que, pela primeira vez, dedicou um capítulo para definir e regulamentar a Educação Especial. Mantendo-se coerente ao disposto na *Constituição*, esta lei também dispôs que esses alunos deveriam ser integrados³ ao sistema regular de ensino.

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades ou superdotação⁵ (BRASIL, 1996, Art. 58).

Segundo Lima (2018), essa premissa mudou a compreensão da Educação Especial no país, na medida em que ela passou a ser encarada não mais como um suporte para integrar os alunos com deficiência ou um modelo substitutivo ao ensino comum, mas uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação básica e superior.

Esta mesma Lei retomou o que foi previsto pela *Constituição* e reafirmou o dever do Estado em ofertar atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais em todos os níveis de ensino, sem especificar, no entanto, como compreende ou o que deve ser trabalhado neste atendimento (CASAGRANDE, 2011).

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 58).

Após a publicação da LDB/96, e visando cumprir com os acordos internacionais, foram elaborados diversos decretos, resoluções, diretrizes e notas técnicas com o intuito de consolidar

³ Compreende-se a presença deste termo no documento, haja vista que esta *Lei* foi escrita no período da integração escolar. No entanto, vale questionar a permanência do termo até os dias de hoje, considerando o quanto essa expressão vem carregada de ideologias que não condizem com os atuais pressupostos da política da Educação Especial.

⁴ Englobam os transtornos que causam alteração na interação social: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796/13.

a implantação de uma política de educação inclusiva na rede regular de ensino. A título de exemplo, vale mencionar as orientações que constam na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), expedida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, nº 2/2001), que prevê o atendimento aos alunos da Educação Especial em turmas comuns, em qualquer etapa ou modalidade de ensino. Porém, o documento ainda admitia a possibilidade de o atendimento especializado substituir o ensino comum, ao afirmar que os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitassem de recursos, apoios e adaptações “tão significativas que a escola comum não consiga prover, pode[ria]m ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas” (Art. 10). A *Resolução* ressalta ainda a importância do AEE para alunos com necessidades educacionais especiais desde seu ingresso na educação infantil.

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, CNE/CEB, nº 2, 2001a, Art. 1º, Parágrafo único).

Com a finalidade de garantir o acesso aos alunos da EE à classe comum e regulamentar o AEE, que deve ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais⁶ (SRM), passou a vigorar, em 2003, o *Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade*, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Especial (SEESP⁷), para o período de 2003-2010. Tal *Programa* tinha como objetivo fornecer orientações aos dirigentes estaduais e municipais de educação de cento e seis municípios-polo, selecionados para a implementação de sistemas de ensino inclusivos.

Para isso, “os dirigentes de educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-polo participaram, em Brasília, do ‘I Seminário Nacional de Formação de Gestores

⁶ A Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007). As SRM são classificadas como tipo I ou II conforme os equipamentos, mobiliários e recursos didáticos e pedagógicos recebidos.

⁷ No ano de 2012, em função da nova estrutura organizacional do MEC, “a SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” (LODI, 2013, p.52, nota nº2). No ano de 2019, por meio do Decreto nº 9.465, foi aprovada a nova Estrutura Regimental do MEC, que extinguiu a Secadi. Todas as questões relacionadas à educação de surdos e à educação especial passaram a ser tratadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), composta pelas Diretorias de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a pessoas com Deficiência; de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

e Educadores' do Programa" (SEESP, 2005a, p. 9). Ao longo do período, outros quatro eventos foram realizados, totalizando em cinco Seminários promovidos pelo *Programa*, com o intuito de produzir mudanças nos modelos de gestão vigentes, nas metodologias educacionais e na capacitação dos docentes, buscando atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

A partir desta formação, os gestores deveriam atuar como multiplicadores da proposta em sua rede de ensino e nos demais municípios da sua área de abrangência. Para isso, o *Programa* disponibilizou recursos financeiros para a execução do Projeto de Formação de Gestores e Educadores, mediante assinatura da Carta de Acordo, bem como para a aquisição de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais e de material instrucional para a formação de todos os docentes das escolas contempladas pelos dirigentes. Os eixos temáticos abordados nestes materiais abrangiam orientações para a inclusão e para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL 2005a; PACCINI, 2012).

Simultaneamente, em 2005, foi publicado o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro, que regulamenta a Lei da Libras (Lei nº 10.436/02) e dispõe sobre o uso e difusão da língua de sinais e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação em espaços bilíngues. O documento ainda orienta as instituições particulares e públicas, em âmbito federal, estadual e municipal, a garantir o AEE para alunos surdos ou com deficiência auditiva, como meio de assegurar suas necessidades educacionais, nas salas de aula e em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005b, Art.14).

No entanto, apesar dos esforços governamentais com vistas à superação da histórica separação entre a EE e a educação regular, "o Governo Federal reconheceu, em 2007, que poucas transformações haviam de fato ocorrido com o intuito de garantir a educação inclusiva" (LODI, 2013, p.52). Assim, neste mesmo ano, instituiu um grupo de trabalho a fim de rever e propor uma nova Política Nacional de Educação Especial, que foi publicada no ano seguinte. *A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-PEI), como foi então denominada, tem como objetivo "constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes" (BRASIL, 2008a, p. 1). Sua proposta defende que todos os alunos devem estar juntos, em classes comuns, aprendendo sem nenhum tipo de discriminação. Prevê ainda aos alunos da Educação Especial a frequência no AEE, ofertado em SRM ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Este atendimento, por sua vez, não pode ser compreendido e/ou realizado em caráter substitutivo à escolarização; ele deve ter como objetivo complementar ou suplementar o processo de aprendizagem destes estudantes nas turmas do ensino comum (BRASIL, 2008a).

No sentido de implementar a PNEE-PEI, ainda em 2008, foi aprovado o Decreto nº 6.571, que define o atendimento educacional especializado 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, 2008b, Art. 1º §1º). Este mesmo documento dispõe também sobre a ampliação da oferta do AEE e compromete a União a oferecer: apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, por meio da implantação de SRM; formação continuada de professores para atuarem no AEE; e produção/distribuição de recursos educacionais para acessibilidade, incluindo mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, tais como *laptops*, *softwares*, livros em braile, áudio e língua de sinais (BRASIL, 2008b).

Este *Decreto* (6.571/08) regulamenta ainda o parágrafo único do artigo 60 da LDB/96, que determina ao poder público a adoção de ações que visem “a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 60, Parágrafo único). Além disso, o Decreto acrescentou o seguinte artigo ao então Decreto nº 6.253⁸, de 13 de novembro de 2007:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB⁹, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b, Art. 9º-A).

Assim, com o intuito de garantir que todos os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 6.571/08 fossem plenamente atendidos, sem nenhum prejuízo ao que foi proposto para a implementação do AEE, a SEESP solicitou ao CNE orientações para nortear e garantir a efetivação do AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 13/09, que fundamentou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, cujo objetivo era instituir diretrizes operacionais para o AEE, considerando-o como parte integrante do processo educacional.

⁸ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006 (<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>).

Dessa forma, os sistemas de ensino deveriam atender à exigência de matrícula de alunos da Educação Especial na rede comum de ensino e no AEE, ofertado em SRM ou em Centros de AEE, “no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, CNE/CEB nº 4, Art. 5º, 2009a). Somado a isso, a *Resolução* estabeleceu que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundeb, de acordo com o Decreto nº 6.571/08, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (BRASIL, CNE/CEB nº 4, Art. 8º, 2009a). Essa *Resolução* também determinou a inclusão do AEE no projeto pedagógico escolar da rede de ensino comum, especificando as condições para a realização dos atendimentos especializados, a formação e a atribuição do professor que atua na Educação Especial e no AEE, bem como a presença de tradutor e intérprete de língua de sinais, guia-intérprete e outros profissionais da educação, que atuariam “com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, CNE/CEB nº 4, Art. 10, 2009a).

Dando continuidade às medidas adotadas para validar a política inclusiva no Brasil, a Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010, forneceu orientações sobre a implantação das SRM para a oferta do AEE nas escolas de ensino regular. Segundo o documento, cabe à escola “matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial [...] da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino” (BRASIL, 2010, p. 4). O documento também indica a necessidade de se estabelecer redes de apoio e colaboração com SRM de outras escolas da rede de ensino e Centros de AEE para promover a formação dos professores e o acesso a recursos de acessibilidade educacionais (BRASIL, 2010). Ressalta, ainda, que a implantação das SRM não compromete as parcerias da Secretaria de Educação com os demais setores de saúde, assistência e outros que tem por finalidade o atendimento clínico, terapêutico e atividades ocupacionais, enfatizando o caráter pedagógico do AEE e as ações intersetoriais articuladas com os demais serviços públicos. Entre as atribuições do professor do AEE, a *Nota* especifica que este profissional deve estar apto para

desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita 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 (BRASIL, 2010, p. 5).

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, e dá outras orientações. Este documento revogou o anterior Decreto nº 6.571/08, porém continuou garantindo o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos para ampliar a oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial matriculados no ensino comum, admitindo a dupla matrícula do aluno tanto na rede pública de ensino quanto no AEE.

Recentemente, a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9.394/96 (LDB), em consonância com o Decreto Federal nº 5.626/05 e com a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de alunos surdos em escolas ou classes bilíngues, em escolas comuns ou em escolas-polo de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, Art. 60-A), sem prejuízo das matrículas em escolas e classes regulares, se assim optar o estudante e/ou seus pais ou responsáveis (Idem, §3º). Neste mesmo artigo 60-A, em seu parágrafo 1º, foi previsto o atendimento educacional especializado bilíngue; no entanto, esse serviço, conforme previsto na Lei, volta-se não para as questões educacionais e sim para “as especificidades linguísticas dos estudantes surdos”, quando este se fizer necessário.

Observa-se, até esse momento, que os documentos e leis citados, em consonância com a *Constituição Federal*, regulamentam a política de inclusão, visando a assegurar o acesso e a permanência dos alunos da EE, incluindo os alunos surdos, à rede de ensino comum por meio da oferta do AEE, realizado nas SRM, com o intuito de atender suas especificidades educacionais e, sobretudo, conceder-lhes maior igualdade de oportunidade escolar.

1.2 A organização e o funcionamento do AEE

Como dito anteriormente, a consolidação da PNEE-PEI (2008) regulamentou a implantação de diretrizes públicas e educacionais voltadas para o acesso e permanência dos alunos da EE em salas das escolas comuns e no AEE, no período inverso ao da escolarização. Em teoria, o serviço de AEE previsto e assegurado pela legislação deve ser compreendido como parte integrante do processo educacional, devendo perpassar o currículo e a atuação de profissionais comprometidos com esse fazer pedagógico (BRASIL, 2009; ARAÚJO, 2016).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a organização para a oferta desse serviço deve seguir a seguinte configuração:

- 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 (BRASIL, 2009, Art. 10).

Soma-se a isso, a necessidade de articulação desse Programa com o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da escola, por meio de um trabalho em parceria entre os professores de AEE e os professores da sala de aula comum. Com esta prática, espera-se

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

Desta forma, os atendimentos especializados devem se orientar por um viés pedagógico, cujas metodologias usadas nas SRM determinam a “elaboração das atividades, com a preparação dos materiais e recursos a serem utilizados”, bem como os critérios de organização do tempo e distribuição dos atendimentos em grupos ou individuais (MENDES *et al.*, 2017, p. 5). As autoras enfatizam a responsabilidade do professor de AEE em desenvolver e executar um planejamento de acordo com as dificuldades e potencialidades dos alunos, considerando que esta ação precede a definição de formas de trabalho mais adequadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes, respeitando suas especificidades.

Com o intuito de verificar o cumprimento das políticas educacionais inclusivas, a garantia e oferta do AEE e como de fato este serviço está (ou não) contribuindo para o acesso e permanência dos alunos da EE nas escolas comuns, o *Observatório Nacional de Educação Especial* (ONEESP) ouviu a opinião de 1.202 professores de salas de recursos das redes municipais de ensino, em mais de 100 municípios localizados em 20 estados brasileiros, sobre o funcionamento e organização do AEE, no período entre novembro de 2013 e junho de 2014,

buscando, por meio dos dados coletados, analisar de forma mais cuidadosa as propostas de adequação e melhoria deste serviço (MENDES *et al.*, 2017).

Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário on-line composto por 84 questões baseadas em três eixos temáticos: avaliação, formação e funcionamento das SRM. Um dos aspectos contemplados na pesquisa foi a ocorrência do funcionamento do AEE no contraturno da sala comum, conforme previsto na legislação. Os dados revelaram os desafios para os alunos frequentarem o AEE no turno inverso ao da escola comum, devido a dificuldades com o transporte que os levaria à escola e, também, pelo fato de algumas escolas adotarem o período integral, não havendo possibilidade de o aluno frequentar o AEE no turno inverso. Tal fato é preocupante, considerando-se que o ensino do AEE não pode ser substitutivo ao ensino comum. O estudo também apontou casos em que o aluno vai para SRM no horário da aula, simplesmente porque não gosta de ficar na sala de aula. Tal situação é ainda mais agravante, uma vez que descaracteriza o caráter complementar e suplementar desse serviço.

Em relação às “redes de apoio” e “parcerias com as áreas intersetoriais” de serviços públicos de saúde e/ou assistência social, determinadas nas diretrizes para o AEE, a pesquisa revelou que menos da metade dos professores participantes afirmaram receber tal apoio. Porém, há casos de alunos, cujas necessidades vão além das demandas pedagógicas, exigindo, portanto, a parceria dos serviços de saúde na “elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade” (BRASIL, Art. 10 inciso VII e Art. 13 inciso V, 2009), visando à melhoria do trabalho no AEE.

No que tange ao funcionamento do serviço de AEE, os dados apontaram para a quantidade insuficiente de SRM para atender a demanda de alunos. As autoras revelaram não ser possível averiguar com exatidão o motivo desta ocorrência, uma vez que seriam necessários outros estudos mais aprofundados acerca dessa questão. Entretanto, existem duas possibilidades viáveis: alunos que não estão devidamente cadastrados no censo escolar, inviabilizando a atuação do MEC na expansão das SRM; ou a possibilidade de alunos que não pertencem à população da EE estarem frequentando o AEE. Segundo as autoras, este fato merece consideração, já que reflete diretamente na qualidade do ensino do AEE e na qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Outra questão analisada tem a ver com os recursos e materiais pedagógicos destinados ao uso nos atendimentos. Os resultados revelaram que nem todas as escolas receberam os recursos previstos pelo programa de implantação das SRM ou o material recebido está aquém de atender as reais necessidades dos alunos. Também houve relatos de que os materiais foram disponibilizados, mas as escolas não possuíam estrutura física para implementá-los.

Quanto aos dados levantados sobre a participação dos alunos no AEE, foram observados os critérios de frequência, permanência, duração dos atendimentos e número de alunos atendidos. Os resultados indicaram que, na maioria das vezes, os atendimentos são realizados individualmente, sobretudo nos casos de alunos com singularidades muito específicas, conforme avaliação dos professores. A maioria dos professores declarou ainda que os atendimentos ocorrem uma ou duas vezes por semana, com duração média de uma hora.

A pesquisa apontou ainda que cabe ao professor de AEE a decisão sobre a frequência semanal e a duração dos atendimentos. Tal fato pode ser visto de forma positiva, levando-se em conta o fato de o professor conhecer os alunos e suas necessidades. No entanto, conforme discutido pelas autoras, isso aumenta a responsabilidade que recai sobre esse profissional, “havendo a necessidade de uma formação sólida que torne possível tal julgamento” (MENDES *et al.*, 2017, p. 13).

Sendo assim, a pesquisa revelou não só os desafios apontados pelos próprios professores na efetivação deste serviço, mas também as discrepâncias de entendimento deles em relação à organização e ao funcionamento desse serviço nas SRM. Apesar de a legislação federal fornecer orientações, na tentativa de padronizar a política de inclusão por meio da oferta do AEE, as práticas se tornam variadas e dependem da compreensão dos professores sobre como irão articular este serviço com a escola comum nos contextos estaduais e municipais (MENDES *et al.*, 2016).

Dessa forma, o estudo se tornou relevante na medida em que proporcionou um olhar mais apurado sobre a necessidade de os Decretos reavaliarem as diferentes formas de entendimento que os professores têm desse serviço, bem como investir em fiscalização visando a garantia do direito à educação regular para os estudantes da EE por meio do AEE. Em se tratando dos alunos surdos, cabe analisar, a partir de agora, de que formas tem sido compreendido e efetivado o AEE para esses estudantes matriculados nas escolas comuns.

1.3 O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e a abordagem educacional bilíngue

A literatura tem demonstrado nos últimos anos (LOPES; GUEDES, 2013; SILVA *et al.*, 2013; LIMA, 2018; entre outros), que a educação de surdos nas escolas comuns não tem dado conta de atender as especificidades desses alunos, uma vez que desconsideram a diferença e a identidade surda, fato que tem implicações diretas na e para a oferta e desenvolvimento do AEE

para este grupo de estudantes que, na maioria das vezes, encontra-se em defasagem linguística da Libras e, como consequência, do português.

Visando minimizar esta situação, o MEC, no ano de 2007, elaborou orientações para uma possível organização do AEE para alunos surdos em três momentos didático-pedagógicos diferentes: o AEE em Libras, no qual seriam complementados os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum, em língua de sinais, de forma articulada com o professor de sala de aula; o AEE de Libras, no qual seria realizado o ensino da língua; e o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita para os alunos surdos, orientando-se pela concepção bilíngue – Libras e português escrito como línguas de instrução (DAMÁZIO, 2007).

Contudo, Lopes e Guedes (2013) propõem uma reflexão acerca da expressão *atendimento especializado* ao considerarem o forte caráter ideológico impresso nela. Para as autoras, tal termo traduz um viés clínico/reabilitador resultante das marcas deixadas, historicamente, pela EE e que, muitas vezes, são reforçados pela configuração dos atendimentos semanais; confere, assim, à surdez o caráter de doença ou incapacidade e desconsidera os surdos como pertencentes a uma minoria linguística e cultural. As autoras destacam que os documentos orientadores sobre o AEE e a inclusão acabam, por si só, enfatizando esta visão médica, ao utilizarem expressões, tais como: diagnóstico, especializado, atendimento e especialista.

Por este motivo, entendem que a proposta do AEE deve ser compreendida como uma orientação pedagógica, resultante de um trabalho coletivo e articulado entre os professores da sala de aula, o professor de Libras e o professor de língua portuguesa, que, em conjunto, devem elaborar um plano de ensino que apresente uma definição clara de objetivos que respeitem a diversidade linguística dos alunos surdos.

Somado a isso, o AEE para estudantes surdos pode compreender um momento que privilegie o acesso à informação e à cultura, incluindo a apresentação de conhecimentos acumulados pela humanidade, da mesma forma como ocorre com os ouvintes. A diferença está na oferta destes conhecimentos aos surdos por meio da língua de sinais, assim como podem ser incluídas manifestações sociais e culturais das diferentes comunidades surdas do mundo para o processo de escolarização (SILVA *et al.*, 2012).

Pensando em possíveis metodologias de ensino para surdos no AEE, Silva *et al.* (2012) sugerem o uso de recursos tecnológicos, tais como vídeos, TV, DVDs, sites da Internet, *webcam* etc., para oportunizar o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos, bem como a promoção de um ambiente bilíngue que utilize a Libras e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Para tanto, o AEE deve ser encarado como uma proposta capaz de propiciar novas

possibilidades de ensino e de aprendizagem para as pessoas surdas e se distanciar das práticas realizadas pela EE do passado.

Entende-se ainda que o objetivo do AEE não é oferecer aulas de reforço para os alunos surdos, um paliativo a fim de suprir a defasagem na aprendizagem dos conhecimentos escolares destes estudantes na escola comum. A ideia do atendimento é promover um espaço de interlocução e convivência entre os alunos surdos e os professores, em Libras, respeitando uma abordagem educacional bilíngue quanto aos aspectos históricos, culturais e curriculares (SILVA *et al.*, 2012; LACERDA; SANTOS, 2014; JESUS, 2016).

Lacerda e Santos (2014) enfatizam ainda que, neste espaço, o ensino da língua não pode se limitar aos aspectos gramaticais e lexicais pautados no reconhecimento formal da língua, mas propiciar uma relação entre interlocutores por intermédio da vivência da e na língua. A discussão de uma abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas deve, portanto, estabelecer a organização de novas práticas pedagógicas que conduzam o aluno surdo “a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e socioafetivas” (ALVES *et al.*, 2010, p. 6).

Jesus (2016) acrescenta a essa discussão os desafios que têm dificultado o direito de acesso à Libras pelos alunos surdos em modelos “inclusivos e bilíngues”. Ao realizar um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado na escola comum, o autor concluiu que, no AEE para alunos surdos, é comum a inexistência de orientações por parte da equipe pedagógica de como trabalhar com alunos surdos, resultando em diversas formas de se realizar este atendimento.

Segundo o autor, os professores demonstraram entendimentos diferenciados, e por vezes limitados sobre a concepção de educação bilíngue para alunos surdos, havendo, nos espaços de AEE, ênfase no trabalho com a língua portuguesa em detrimento da Libras, assim como o atendimento é encarado, muitas vezes, pelos próprios professores, como uma espécie de apoio ou reforço das disciplinas escolares. Jesus ressalta, ainda, o equívoco na compreensão dos professores quanto ao papel que assumem para promover uma educação que valorize os aspectos bilíngues, haja vista a tendência dos professores ouvintes do AEE delegarem a responsabilidade do ensino da língua para os tradutores/intérpretes de Libras. Acerca da organização do trabalho no AEE, o tempo de atendimento também se mostrou reduzido e, portanto, insuficiente para sanar as defasagens linguísticas e de aprendizagem dos estudantes surdos.

Em relação à prática dos poucos professores surdos que atuam nos espaços de AEE, Dias *et al.* (2013), embora reconheçam o importante papel que eles desempenham no processo

formativo dos alunos, ressaltam que não basta ser fluente em Libras, conhecer a cultura surda ou pertencer à comunidade surda para o desenvolvimento do trabalho. Para atuarem como professores de AEE, esses professores devem também ter formação e saber o que e como ensinar.

Como vimos, embora o AEE seja compreendido como um serviço da EE para complementar a formação integral do aluno, buscando eliminar as barreiras para o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem, em se tratando de alunos surdos, a atual organização desse modelo educacional esbarra em desafios que dificultam a garantia de sucesso escolar desses estudantes, exigindo uma reflexão e revisão sobre as práticas educacionais realizadas nesses atendimentos. Dentre elas, destacam-se:

- a) o AEE em Libras, cujo objetivo é complementar os conteúdos curriculares para alunos surdos que apresentam defasagem de conhecimentos escolares;
- b) as diferenças de entendimento dos professores quanto a atuação nesse modelo especializado, bem como a compreensão limitada sobre o conhecimento de uma abordagem educacional bilíngue para surdos;
- c) a formação do professor de AEE e do professor surdo, que implica não só em conhecimento linguístico, mas também no domínio de habilidades pedagógicas para o exercício da função; e
- d) o funcionamento desse serviço em apenas uma ou duas horas por semana, em turno alternado, que não atendem à diversidade linguística e educacional desses alunos.

Apesar destes desafios, alguns contextos educacionais propõem-se a atribuir novos sentidos ao AEE, a fim de torná-lo uma realidade mais significativa para atender as necessidades linguísticas, culturais e pedagógicas de estudantes surdos incluídos na escola comum. Por este motivo, será examinado, no capítulo seguinte, como a atual política de inclusão e o serviço de AEE para alunos surdos estão sendo ofertados no contexto estadual de Minas Gerais e municipal de Juiz de Fora, foco desta pesquisa.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Este capítulo propôs esclarecer como a política de educação inclusiva e o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal qual previsto pelas diretrizes oficiais nacionais, vêm sendo operacionalizados no estado de Minas Gerais (MG) e, em especial, no município de Juiz de Fora (JF), contexto no qual foi realizada esta pesquisa. Buscou-se, assim, compreender como a rede estadual de MG se posiciona diante da política nacional de educação inclusiva¹⁰ e, especificamente, em relação aos alunos da Educação Especial, e como disponibiliza a oferta do AEE para pessoas surdas, de modo a atender as singularidades desses alunos matriculados no ensino regular.

Visa ainda retratar as propostas educacionais para a Educação Especial seguidas pela Secretaria Municipal de Educação de JF (SME/JF) e apresentar um histórico das ações já construídas em relação à educação dos alunos surdos nesta rede de ensino, que se orienta sob o modelo educacional inclusivo. Por fim, será ainda descrito o ingresso dos alunos surdos nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de JF, especificando como o CAEE/Centro se tornou um polo de atendimento aos alunos surdos, com vistas a viabilizar propostas pedagógicas em Libras, que valorizem as interações verbais nesta língua, intermediadas pelas relações entre professores surdos e alunos surdos no espaço do AEE.

2.1 A Educação Especial no estado de Minas Gerais

Ao longo dos anos, o estado de MG vem consolidando um processo de ações em consonância com as diretrizes nacionais para a inclusão de alunos da Educação Especial nas escolas regulares, incluindo a população de alunos surdos. Para essa pesquisa, propõe-se fazer um recorte do período em que se acentuaram as discussões sobre as escolas inclusivas em nível nacional, tomando como base a publicação da Resolução CNE/CEB, nº 2/2001, que determina que os alunos da Educação Especial (EE) na Educação Básica devem estar inseridos em turmas

¹⁰ Como explicado no capítulo anterior, tem-se ciência que “educação inclusiva” e/ou “inclusão” não se reduz aos alunos da Educação Especial. No entanto, frente ao objeto desta dissertação e sua relação com esta modalidade de educação, é em relação a esse grupo que se concentrarão as discussões.

de ensino comum, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, conforme apresentado no capítulo 1.

Reconhece-se que, desde então, mudanças vêm impulsionando as administrações estaduais no sentido de implementar serviços de EE em MG. Dentre os documentos que reforçam a aplicação dessa normativa federal em âmbito estadual, destaca-se a Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003, que fixa normas para a EE, visando assegurar as mesmas oportunidades de acesso e de permanência nas escolas comuns aos alunos com necessidades educacionais especiais¹¹, por meio de “programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania” (Art. 2º). Entretanto, esta *Resolução* ainda admite a possibilidade desses serviços serem oferecidos em instituições especializadas.

Segundo Cruz (2018), no ano de 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), visando ações mais efetivas voltadas à inclusão de alunos da Educação Especial, implantou o Projeto Incluir¹², cujo objetivo era promover a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, bem como a capacitação de educadores (MINAS GERAIS, 2005). Além disso, no documento elaborado para a formação de professores com diretrizes sobre a aplicação do *Projeto*, o estado se propunha a

oferecer subsídios a, no mínimo, uma escola em cada município para que ela possa atender adequadamente seus alunos, inclusive os com deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Para tal, será necessária a articulação da escola com a rede de apoio do município, a comunidade e os recursos existentes nele, bem como, a reorganização das escolas especiais existentes na rede estadual a fim de ser coerente com a política de inclusão (MINAS GERAIS, 2006, p.19).

Observa-se, assim, que a proposta era a de que pelo menos uma escola, em cada um dos 853 municípios mineiros, estivesse devidamente apta para atender os alunos da EE, atuando como referência na preparação de outras escolas inclusivas (CRUZ, 2018; SANTOS, 2015). Também, em conformidade com a política nacional de educação inclusiva, o *Projeto* garantia a oferta do AEE “prioritariamente nas unidades escolares,” a fim de atender o “direito de todos os alunos com deficiências que necessitem de atendimento” (MINAS GERAIS, 2006, p. 42). O serviço seria ministrado por professores com formação específica para atuar

conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva/surdez o ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS,

¹¹ Optou-se por manter a nomenclatura que consta no documento.

¹² Segundo Cruz (2018), não se tem informações sobre a continuidade deste Projeto após a troca da gestão estadual, em 2015.

de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do sistema Braille, da mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática e outros (MINAS GERAIS, 2006, p. 42).

Ainda nesta direção, outro documento orientador, que fundamentou a temática da educação inclusiva em Minas Gerais, foi a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica. Dentre algumas providências, a *Resolução* prevê a Educação Especial como parte integrante do ensino comum e o oferecimento do AEE a fim de garantir a plena participação dos alunos da EE em escolas inclusivas, considerando suas necessidades específicas (MINAS GERAIS, 2012).

Somado a isso, o Parecer nº 895/2013 (MINAS GERAIS, 2013a) e a Resolução do Conselho de Estado de Educação (CEE) nº 460/2013 (MINAS GERAIS, 2013b) consolidam as normas para a EE na Educação Básica em MG, ao instituir orientações às instituições escolares para a oferta dessa modalidade de educação no sistema comum de ensino. O Art. 12 da Resolução CEE nº 460/2013 prevê que, para o exercício na Educação Especial, os profissionais comprovem “formação compatível com a especificidade de sua atuação” e a presença do “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais” (§ 2º), determinando que

Art. 13 – Ao aluno que apresente forma de comunicação diferenciada será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, mediante linguagens e códigos aplicáveis, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da Língua Portuguesa.

Art. 14 – O aluno surdo e deficiente auditivo¹³ fará jus à oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, como primeira língua e na modalidade escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (MINAS GERAIS, 2013b).

Pode-se notar, assim, que o documento faz menção ao tradutor/intérprete a fim de propiciar, aos alunos, o acesso aos conteúdos escolares, mas não prevê formas de viabilizar a assimilação da Libras, como primeira língua, aos alunos, para que possam compreender os tradutores/intérpretes em sala de aula; também não indica a atuação de professores habilitados para o ensino da Libras e/ou de professores surdos, referências importantes para a constituição da(s) subjetividade(s) dos alunos e para que eles assimilem “formas de se relacionar com o(s)

¹³ Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), considera-se deficiência auditiva (DA) a perda bilateral, parcial ou total de 26 dB até 80 dB com base nos limiares auditivos para as frequências 500, 1.000, 2.000 e 4.000 Hz, no caso de adultos. A avaliação audiológica infantil considera o grau de perda auditiva de 16 dB até 80 dB, nas mesmas frequências. Já a surdez consiste na perda auditiva acima de 81 dB, aferidos por audiograma nas respectivas frequências mencionadas (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2017).

outro(s) e com o mundo que difere daquela realizada por seus pais, professores e colegas ouvintes” (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012, p. 6).

No que se refere ao AEE, a Resolução CEE nº 460/2013 o considera como parte integrante do processo educacional, prevendo, em sua organização, alguns aspectos essenciais para a sua institucionalização, tais como: Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com espaço físico e recursos pedagógicos acessíveis; Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), para definir as estratégias que atendam às necessidades dos alunos; cronogramas de atendimentos; professores especialistas em AEE; tradutores e intérpretes de Libras e de outros profissionais de apoio aos alunos que necessitem de suporte para alimentação, higiene e locomoção. O documento admite também a possibilidade de o AEE ser realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e determina critérios para o funcionamento destes Centros, além de indicar, em detalhes, o que deve constar no projeto pedagógico do CAEE (MINAS GERAIS, 2013b).

Outro documento elaborado para regulamentar a educação inclusiva diz respeito ao Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014). Este documento substituiu a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação – Orientação SD nº 01/2005 – que, até então, previa diretrizes para “o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2005). O *Guia* identifica a população pertencente à EE, descreve como deve ser o percurso escolar desses alunos e norteia a ação educacional dos docentes, por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que contém o registro de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência – alunos surdos, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação – desde o início de sua trajetória escolar.

O PDI deve ser elaborado por todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização desse aluno e atualizado em conformidade com o PAEE, cuja proposta é de responsabilidade do professor da sala de recursos em articulação com o professor da sala de aula. Esse plano tem por objetivo definir recursos e atividades, segundo as necessidades específicas dos alunos atendidos no AEE (MINAS GERAIS, 2014). O *Guia* também fornece orientações sobre o processo avaliativo desses alunos e descreve alguns recursos de acessibilidade envolvendo equipamentos, mobiliários, sistemas de comunicação e didático-pedagógicos, enviados às escolas para uso dos alunos nas atividades individuais ou para serem utilizados por eles tanto na sala de recursos quanto na classe de ensino regular.

Sobre o AEE, o *Guia de Orientação* determina que, na rede estadual, os atendimentos especializados sejam oferecidos “na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação, realizado no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos)” (MINAS GERAIS, 2014, p. 16). Quanto ao AEE de complementação/sala de recursos, as orientações estaduais seguem de perto as diretrizes nacionais, oferecendo, nesse espaço, o AEE no contraturno da escolarização para os alunos da Educação Especial matriculados no ensino comum, em qualquer dos níveis de escolaridade.

Segundo proposta atualizada pela nova Resolução, nº 4.256 de 2020, os professores das salas de recursos tornam-se os únicos responsáveis pela elaboração do PDI; além disso, poderão atender de 08 a 20 alunos de forma individual ou em pequenos grupos, após autorização da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e conforme a demanda de alunos da EE matriculados nas escolas públicas da região, observando as condições do espaço físico. Os atendimentos possuem duração mínima de 50 minutos, com frequência determinada pelos professores das salas de recursos, e devem estar articulados com o planejamento pedagógico da escola comum que o aluno frequenta. O AEE de complementação/sala de recursos deverá ser ofertado, prioritariamente, na própria escola do aluno e atender também alunos de outras escolas próximas que não oferecem o atendimento especializado (MINAS GERAIS, 2014, 2020).

Esse atendimento tem por objetivo “promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas” (MINAS GERAIS, 2014, p. 17)¹⁴. Dentre as funções do professor de AEE/sala de recursos para alunos surdos, destacam-se

[...]

g. promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso;

h. utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;

i. promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;

[...]

(MINAS GERAIS, 2014, p. 17).

¹⁴ Apesar da publicação da nova *Resolução nº 4.256* de 2020 ser mais atual, para as mesmas informações, presentes nos dois documentos (2014 e 2020), optou-se por se utilizar a primeira como referência, considerando que o *Guia de Orientação da Educação Especial* de 2014 é mais detalhado se em comparação com a *Resolução* de 2020.

O documento especifica as muitas atribuições do professor para atuar no espaço de atendimento especializado, entre elas, as citadas acima. Porém, em relação à formação do profissional que ensinará Libras, o *Guia* prevê que a capacitação destes educadores da sala de recursos ocorra por intermédio de instrutores surdos¹⁵, que ministram curso básico de Libras. Desta forma, subentende-se que bastaria um conhecimento básico da língua e das metodologias adotadas pelos professores especialistas para promover o aprendizado dessa língua pelos alunos surdos.

No entanto, a nova *Resolução* não restringe mais ao nível básico o conhecimento da Libras ofertado aos professores do AEE/sala de recursos. O documento em seu Artigo 42 prevê que as SREs organizem “cursos de Libras para a formação continuada de seus professores”, possibilitando, então, a interpretação de que podem ser cursos básicos, intermediários e avançados, admitindo que tal formação continue sob a responsabilidade dos instrutores de Libras (MINAS GERAIS, 2020).

No que se refere ao AEE de apoio, o *Guia* fornece orientações e descreve as atribuições do professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, especificando sua formação, a justificativa para a demanda de atendimentos e a quantidade de alunos atendidos; trata ainda da articulação desse profissional com os professores regentes, com o intuito de “favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20-21). Entretanto, o documento não faz menção ao professor de apoio com fluência em Libras para atender os casos de surdos que possuam deficiências e transtornos associados, como, por exemplo, surdos autistas ou com paralisia cerebral.

Quanto aos alunos surdocegos, o *Guia* prevê a presença do professor guia-intérprete, especifica a quantidade de alunos a serem atendidos em uma mesma turma, bem como os pré-requisitos a serem preenchidos pelos profissionais que desejam atuar com alunos surdocegos, “o que significa ter domínio da Libras, do Sistema Braille e de Orientação e Mobilidade” (MINAS GERAIS, 2014, p. 22).

Em relação ao professor intérprete de Libras ou intérprete educacional, denominações dadas ao profissional pelo *Guia*, o AEE de apoio, estabelece que esse profissional tem como função

¹⁵ O termo refere-se ao profissional surdo que ocupa o cargo de professor com a função de ensinar a Libras (MINAS GERAIS, 2020).

estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação (MINAS GERAIS, 2014, p. 19).

Segundo o documento, a função desse profissional é mediar os processos comunicativos dos alunos surdos com a comunidade escolar, de maioria ouvinte, e promover o acesso ao conteúdo escolar em língua de sinais. Por isso, entre as responsabilidades desse profissional destaca-se:

[...]

b. redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem;

c. estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente, ou entre alunos surdos e outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes;

[...]

i. oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino-aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos;

[...]

(MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

Conforme previsto acima, o professor intérprete fica desobrigado de qualquer envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. O mesmo não pode ser dito em relação à nova Resolução 4.256/2020, que, em seu Artigo 29, considera que o intérprete de Libras “deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas”, fornecendo orientações quanto às particularidades da língua de sinais e do ensino de português na modalidade escrita como segunda língua (MINAS GERAIS, 2020).

Além disso, o *Guia*, de 2014, prevê a quantidade máxima de 15 alunos por turma a serem atendidos por um mesmo professor intérprete. Vale mencionar que os alunos que necessitam do AEE de apoio deverão também frequentar o AEE de complementação no turno inverso da escolarização, uma vez que a contribuição do intérprete, como uns dos apoios de AEE, garante o direito linguístico deste aluno, mas não substitui o suporte pedagógico a ser ofertado pelo AEE complementação (MINAS GERAIS, 2014).

Santos (2015) resume de forma esquemática os tipos de AEE e as formas como esses atendimentos são operacionalizados na rede estadual de ensino de MG.

Quadro 1 – Tipos de Atendimento Educacional Especializado – AEE

Atendimento Educacional Especializado de Apoio	Atendimento Educacional Especializado de Complementação
<p>Representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno de escolarização do aluno, sendo efetivado por meio dos serviços de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor Intérprete de Libras; - Professor Guia Intérprete; - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas. 	<p>Representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno da escolarização do aluno e se efetiva por meio dos seguintes serviços:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Recursos.

Fonte: Santos (2015, p. 38), baseado nas orientações do Projeto Incluir (SEE/MG, 2005a) e no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014, p. 38).

O *Guia* também fornece orientações em relação à formação de professores para atuar com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na regência de turmas ou de aulas quanto no AEE (MINAS GERAIS, 2014). O documento menciona a importância de as instituições formadoras promoverem uma “formação generalista” (p. 30) para os professores das salas comuns, por meio de cursos de capacitação e atualização, visando “flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial” (p. 30).

Quanto aos professores que atuam no AEE, o *Guia* determina “formação especializada” (MINAS GERAIS, 2014, p. 30), com licenciatura e conhecimento específico na área da deficiência em que pretende atuar. Com base nessas exigências, a SEE/MG oferece cursos disponibilizados nos Centros e Núcleos/Equipes de capacitação, como por exemplo, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que oferece capacitação para os professores, orientações às escolas em que há alunos cegos, surdocegos ou com baixa visão, avaliação funcional dos alunos com baixa visão e distribuição de materiais didático-pedagógicos (MINAS GERAIS, 2014).

Em relação à formação de profissionais para atuarem na educação de alunos surdos, o *Guia de Orientações* faz referência ao “Centro de Capacitação de Profissionais da Educação” e ao “Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)”. Estes Centros vinculam-se, administrativamente, a uma escola estadual sob a respectiva SRE da área de abrangência

definidas pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI) (MINAS GERAIS, 2014, 2020).

O primeiro CAS foi criado no ano de 2002, em Belo Horizonte, como resultado de uma parceria firmada pelo Ministério da Educação (MEC), entre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A partir disso, foram implantados mais quatro outros Centros nos seguintes municípios mineiros: Diamantina, Montes Claros, Uberaba e Varginha. O objetivo principal do programa é capacitar professores que atuam com alunos surdos na rede pública de ensino, no AEE complementar, professores de Libras, tradutores/intérpretes, além de estudantes surdos, seus familiares e profissionais da área da saúde. Os Centros também disponibilizam recursos pedagógicos para os alunos surdos e surdocegos e fornecem orientações às SREs e às escolas sobre o uso da Libras nos processos educacionais desenvolvidos com estes alunos (MINAS GERAIS, 2014; CAS, s/d.)¹⁶.

A capacitação aos docentes da rede pública de ensino é ministrada por professores surdos que atuam como instrutores em cursos de Libras. Os instrutores devem ter formação, no mínimo, em Magistério de 1º ao 5º ano, e possuir certificado de instrução de Libras pelo Programa de Apoio à Educação de Surdos ou pelo CAS. Segundo o documento, os instrutores atuam, prioritariamente, na formação de professores da Educação Básica, mas, quando necessário, podem complementar sua carga horária ensinando Libras aos alunos surdos em salas de recursos, seguindo organização determinada pela SRE (MINAS GERAIS, 2014; 2020).

Dentre as atribuições dos instrutores de Libras previstas no *Guia de Orientação*, destacam-se:

- a. Ensinar a Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – no contexto escolar, tanto a alunos surdos, quanto a ouvintes e a professores da Rede Pública de Ensino;
[...]
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua de sinais, cultura e identidades dos surdos, não cabendo a ele nenhuma explicação sobre os conteúdos específicos de outras disciplinas, ainda que os domine;
- f. informar aos professores e intérpretes as particularidades dos surdos e, sempre que necessário, sugerir a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos aos conteúdos escolares;
[...]
- i. atender aos alunos surdos, de forma articulada com os professores das Salas de Recursos autorizadas, propiciando a aprendizagem/desenvolvimento da Libras;
[...] (MINAS GERAIS, 2014, p. 31-32).

¹⁶ Além do Curso Básico de Libras (180h), o CAS oferece ainda Formação Continuada para Tradutor e Intérprete de Libras (40h); Formação e Capacitação de Novos Instrutores (180h), com intuito de designar Instrutores de Libras para atuar nas SREs e nos CAS/Núcleos; Capacitação AEE/Sala de Recursos na Área da Surdez (180h) e Capacitação em Alfabetização, Letramento e Português como Segunda Língua para Surdos/PL2 (60h) (CAS, s/d.).

Apesar de toda a preocupação presente no *Guia*, chama a atenção o fato de a rede pública de ensino mineira não enquadrar o profissional surdo na categoria de professor, mas de instrutor de Libras, independentemente de sua formação. Somado a isso, o documento afirma que os instrutores surdos devem se ater apenas às questões relativas ao ensino da Libras e à cultura surda, não estando aptos para explicar conteúdos de outras disciplinas, embora até possam sugerir adequações na forma como o conteúdo escolar será apresentado ao aluno surdo. Fica evidente que esse profissional não tem autonomia para ministrar conteúdos em Libras e/ou para atender aos alunos surdos quando comparados aos professores das salas de recursos, que, por sua vez, não representam modelos linguísticos e identitários para os alunos surdos e nem sempre possuem boa fluência na língua de sinais.

Pode-se dizer, portanto, que a rede de ensino de MG vem construindo ações em direção a propostas educacionais cada vez mais “inclusivas”, em consonância com as diretrizes nacionais para a Educação Especial; as informações que norteiam os princípios educacionais inclusivos seguidos por esta rede de ensino se baseiam no *Guia de Orientação* (2014), e a recente *Resolução* (2020) apresenta poucas alterações em relação ao documento anterior.

No entanto, em se tratando do AEE para pessoas surdas, no modelo mineiro atual, a função do professor intérprete de Libras tornou-se um serviço de atendimento oferecido pelo AEE de apoio, e o professor que atua no AEE/sala de recursos, não necessariamente um instrutor surdo, é quem deve promover o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos. No que diz respeito ao instrutor surdo, ele também pode oferecer atendimento aos estudantes surdos matriculados nas salas de recursos, seguindo organização da SREs (MINAS GERAIS, 2020).

2.2 Histórico da Educação Especial na rede de ensino de Juiz de Fora

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Juiz de Fora, localizado no sudeste do estado de Minas Gerais, possui uma área territorial de 1.435,749 km² e, no ano de 2021, uma população estimada de 577.532 pessoas. Apresenta-se como uma cidade polo para a região da Zona da Mata mineira, principalmente no âmbito da saúde e da educação. Constitui-se em uma cidade universitária pelo fato de muitos estudantes da região frequentarem a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bem como outras tradicionais Instituições de Educação Superior da rede privada. Além disso, há, no município, uma instituição de educação básica vinculada à UFJF, um Instituto Federal de educação para a formação técnica e escolas de educação básica das redes estadual, municipal e particular.

Restringindo a descrição às escolas municipais, os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no período da coleta de dados para a realização da pesquisa (segundo semestre de 2019), indicam que essa rede de ensino apresentava, em sua composição, 28 creches, 100 escolas regulares abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como escolas e creches conveniadas com a rede municipal de educação. Baseando-se nos dados do censo escolar da Educação Básica de 2019, o município possuía um total de 3.684 professores, incluindo 13 professores surdos, além de 18 tradutores/intérpretes de Libras. Dentre os 42.947 alunos matriculados, 768 eram alunos da Educação Especial, sendo 38 alunos surdos no ensino comum e 11 alunos surdos da rede estadual, que mantinham vínculo com o município por meio da participação em oficinas promovidas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, também conhecido como Centro de Educação do Menor (CEM).

As instituições dessa rede de ensino encontram-se sob a administração da Secretaria Municipal de Educação, anteriormente denominada Secretaria de Educação e Cultura, devidamente regulamentada pelo Decreto nº 898, de 12 de maio de 1969 (SALGADO, 2017).

Em relação ao histórico da Educação Especial em Juiz de Fora (JF), no período de 1983 a 1988, o município articulou “uma proposta de intervenção interinstitucional” (SALGADO, 2017, p. 51) entre a SME e a 10ª Delegacia Regional de Ensino (DRE), com o apoio de setores da UFJF. O ensino destinado aos alunos da Educação Especial organizava-se nos moldes de distribuição de responsabilidade. Os alunos com Deficiência Intelectual (DI) eram matriculados em instituições filantrópicas especializadas, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); os alunos surdos e com Deficiência Auditiva (DA) eram atendidos pela rede estadual de ensino, na então Pestalozzi, hoje E. E. Maria das Dores; e os alunos com Deficiência Visual (DV) estavam sob a responsabilidade do município, por meio de serviços oferecidos na E.M. Cosette de Alencar. Este espaço, em função de sua proximidade geográfica com a Associação dos Cegos de Juiz de Fora, começou a receber muitos alunos com DV, razão pela qual foram instituídas, nessa escola, classes especiais para oferecer atendimento aos estudantes cegos e com baixa visão.

A E.M. Cosette de Alencar foi um modelo pioneiro no município já que, a partir do trabalho desenvolvido ali, começou-se a pensar em possibilidades e estratégias de ensino para estudantes com outras deficiências matriculados na rede municipal. No entanto, tratava-se de um trabalho isolado, uma vez que ainda não existia um setor na SME para introduzir essa discussão em um nível mais amplo, seguindo uma unicidade que incluísse a inteira rede educacional, tampouco diretrizes oficiais que orientassem o atendimento especializado. Mesmo

assim, essa instituição, por muito tempo, tornou-se uma escola de referência para alunos cegos e com DV do município de JF e região.

Em 1992, foi decretada a Lei nº 8.056, que deliberou sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente. Essa Lei previa que os direitos a esse grupo populacional fossem assegurados pelo município por meio de “políticas sociais básicas de educação” (Art. 2º, inciso I), implementadas mediante programas e serviços destinados à “orientação e apoio socioeducativo (...) em instituições de educação e ensino” e previa o “atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência” (Art. 4º § 1º alínea b e d) matriculados na rede municipal de ensino.

Ainda nesse período, formou-se um grupo com o intuito de iniciar as discussões sobre uma proposta de Educação Especial para o município de JF, buscando identificar as demandas e qualificar os docentes para atuarem no setor. Nesse ínterim, a SME estabeleceu a formação de grupos de estudos em parceria com o Núcleo de Educação Especial da UFJF, atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), e a Coordenadoria de Apoio à Pessoa com Deficiência, atualmente Departamento de Políticas para a Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos (DPCDH). Posteriormente, a SME buscou a assessoria de pesquisadores de destaque na área da Educação Especial, a fim de consolidar propostas para esta modalidade de educação ainda em fase de construção em JF.

Em 1993, a SME instituiu o Serviço de Educação Especial, a fim de atender alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e dificuldades de aprendizagem acentuadas, matriculados nas escolas comuns de ensino (SALGADO, 2017). Nesse momento, foram abertas outras escolas de referência para o atendimento desses alunos. Além da E.M. Cosette de Alencar, que já atendia alunos cegos, o Centro de Apoio Integral à Criança Professora Núbia Pereira de Magalhães (CAIC), atualmente E.M. Professora Núbia Pereira de Magalhães, por meio de parcerias e investimentos fornecidos pela UFJF, passou a oferecer atendimento educacional aos alunos com paralisia cerebral da região norte do município.

Em 1996, criou-se uma equipe para compor o Serviço de Educação Especial, a fim de se pensar coletivamente, em nível de gestão, uma organização para o funcionamento da Educação Especial no município de JF. Após isso, a Prefeitura de JF (PJF) publicou, por meio da Lei nº 9.569, de 26 de agosto de 1999, a constituição do Sistema Municipal de Ensino, visando a regulamentação e a organização de sua educação, em conformidade com as políticas nacionais (SALGADO, 2017).

Em 1999, a E.M. Cecília Meireles se instituiu como uma escola de referência para o atendimento de alunos surdos, que até aquele momento eram atendidos, prioritariamente, pela

rede estadual. No contexto estadual, os alunos surdos eram matriculados em escolas especiais e, a depender de seu desenvolvimento escolar, eram inseridos no ensino comum, assessorados por um professor itinerante. A partir da proposta desenvolvida na E.M. Cecília Meireles, um maior número de alunos surdos passou a frequentar a escola comum da rede municipal. O trabalho ali desenvolvido consistia na formação inicial de professores da instituição por meio de cursos de capacitação, ministrados por uma fonoaudióloga e uma professora ouvinte fluente em Libras, visando o ensino da língua de sinais, o reconhecimento das particularidades das pessoas surdas e a organização de um planejamento educacional que atendesse os alunos surdos da escola.

Foram disponibilizadas vagas para a matrícula de alunos surdos de todos os bairros de JF e região. A escola contava com um bom acervo de materiais adquiridos e confeccionados visando, especificamente, a aprendizagem desses alunos, além de computadores e de uma sala de recursos que oferecia atendimento pedagógico aos alunos no turno inverso da sala de aula. Em razão disso, a instituição foi se constituindo como um ambiente favorável para a inserção e a escolarização de alunos surdos do município.

Foram ainda ampliados os processos de formação de professores para atuarem nessas escolas de referência, que continuavam em processo de expansão devido ao aumento do número de matrículas de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem na rede municipal. Além disso, a Prefeitura de JF estabeleceu convênios com algumas instituições filantrópicas, como a APAE e o Instituto Médico Psicopedagógico (IMEPP), que forneciam atendimento terapêutico (psicopedagogia, psicoterapia, fonoaudiologia, psicomotricidade, terapia ocupacional) a esse grupo de alunos matriculados no ensino comum da rede municipal.

Diante desse contexto, o Serviço de Educação Especial passou a se responsabilizar por executar a articulação com estas instituições, por meio de formação, monitoramento e repasse das orientações baseadas nas diretrizes nacionais para a Educação Especial que eclodiam à época. A escola fazia o encaminhamento do aluno ao Serviço de Educação Especial; este, por sua vez, fazia a triagem e o encaminhava às entidades conveniadas, segundo o número de vagas disponíveis. No entanto, a SME não tinha nenhum envolvimento com o atendimento oferecido por essas instituições, tampouco um retorno da instituição às escolas sobre o trabalho realizado com os alunos.

Por não haver esta conexão entre as entidades e a escola, surgiu a necessidade de se repensar esses encaminhamentos. Por este motivo, a equipe do Serviço de Educação Especial encaminhou ao Ministério da Educação (MEC) uma proposta denominada *Projeto Interação*, que previa a implantação de núcleos regionalizados constituídos por uma equipe técnica

formada por professores, que ministravam oficinas pedagógicas, incluindo licenciados em Educação Física responsáveis pela estimulação essencial¹⁷ em crianças de 0 a 3 anos, além de uma assistente social, com o intuito de propor um serviço de atendimento especializado aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem que dialogasse com a escola e com a família. Tratava-se de uma proposta particular e inovadora que já apontava para o que mais tarde seria ofertado pelo AEE.

Enquanto a SME aguardava o aceite do MEC sobre a liberação de recursos para implementar o *Projeto*, foram surgindo outras iniciativas oriundas da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), visando um atendimento especializado para alunos com dificuldades de aprendizagem. Na época, o chefe do Departamento de Saúde da Criança e do Adolescente, impactado com o alto índice de encaminhamentos provenientes das escolas para o setor de Neurologia e preocupado com a medicalização do fracasso escolar, encaminhou à SME uma proposta de serviço no âmbito da saúde que pudesse atender essas demandas, baseando-se numa perspectiva multidisciplinar constituída por uma equipe de psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A SME se interessou pela ideia e cedeu duas professoras e uma psicóloga para coordenar essa proposta, inicialmente denominada Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE).

Em 2000, foi criado o primeiro PEACE na região central da cidade, que funcionava em prédios ligados ao setor da saúde. Nesse mesmo período, o MEC concedeu a liberação de recursos para a implantação do *Projeto Interação* na região Leste de JF. Então, a partir do entendimento de que os serviços propostos pelo *Projeto* e pelo PEACE/Centro possuíam objetivos em comum, o Serviço de Educação Especial determinou que o *Projeto Interação* se transformasse em um segundo PEACE para atender a região Leste. Dessa forma, os recursos que seriam destinados ao *Projeto* foram divididos para as unidades PEACE/Centro e PEACE/Leste, sendo a segunda unidade inaugurada no ano de 2001.

Considerando que o então *Programa*, gerido por recursos oriundos do *Projeto Interação*, pudesse ser descontinuado, em 2005, o PEACE passou a compor a organização estrutural da SME, com a denominação de Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE) (SALGADO, 2017). Em 2006, criou-se a terceira unidade na região Sul do município e, no ano seguinte, os três Núcleos foram oficialmente reconhecidos segundo a Portaria nº 446, de 21 de maio de 2007:

¹⁷ Esse atendimento prioriza o desenvolvimento motor, cognitivo e da linguagem de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (CAEE/CENTRO, 2019).

Art. 1º Ficam autorizados a funcionar os seguintes Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar - NEACE's:

I – NEACE Leste, situado na rua Diva Garcia s/n.º no bairro Linhares;
 II – NEACE Sul, situado na rua Afonso Gomes n.º 151 no bairro Ipiranga;
 III – NEACE Centro, situado na rua Espírito Santo n.º 1023.

Art. 2º Os NEACE's atenderão a crianças, adolescentes e jovens matriculados na rede municipal de ensino com necessidades educativas especiais que apresentam barreiras no processo ensino-aprendizagem, sejam elas de origem real ou circunstancial bem como crianças de zero a três anos que necessitam de estimulação essencial (JUIZ DE FORA, 2007).

O Artigo 2º dessa Portaria foi alterado com a publicação da Portaria nº 523, de 9 de agosto de 2007, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º Os NEACE's são instituições especializadas para atendimento a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos matriculados na rede municipal de ensino com necessidades educativas especiais que apresentam barreiras no processo ensino-aprendizagem, sejam elas de origem real ou circunstancial (JUIZ DE FORA, 2007).

Em 2011, foi implantado o NEACE/Oeste-Sudeste visando ampliar o atendimento dos alunos da Educação Especial e com dificuldades de aprendizagem, matriculados na rede municipal e que residiam nas regiões Oeste e Sudeste do município. Vale mencionar que a SME organizou a implantação desses Núcleos muito antes das diretrizes oficiais determinarem, de forma clara, como deveria ser ofertado o atendimento educacional especializado, conforme previsto pela Constituição Federal (1988).

Em 2014, a SME autorizou a reorganização dos NEACEs em Centros de AEE, mediante a publicação da Portaria nº 2.006.

Art. 1º Ficam autorizados a funcionar os seguintes Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE:

I – Centro de Atendimento Educacional Especializado Leste, situado na Rua Diva Garcia s/nº – Bairro Linhares, neste Município de Juiz de Fora/MG;
 II – Centro de Atendimento Educacional Especializado Sul, situado na Rua Afonso Gomes, nº 151 – Bairro Ipiranga, neste Município de Juiz de Fora/MG;
 III – Centro de Atendimento Educacional Especializado Centro, situado na Rua Batista de Oliveira, nº 950 – Bairro Centro, neste Município de Juiz de Fora/MG;
 IV – Centro de Atendimento Educacional Especializado Oeste/Sudeste, situado na Rua da Bahia, nº 150 – Bairro Poço Rico, neste Município de Juiz de Fora/MG (JUIZ DE FORA, 2014).

Essa Resolução foi adotada em consonância com os marcos legais e políticos que instituem a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de AEE. A função dos Centros de AEE é disponibilizar recursos e serviços para atendimento às

necessidades específicas dos alunos e promover uma interface com as escolas de ensino comum, oferecendo o devido suporte para a aprendizagem e participação dos alunos com deficiência nas classes comuns (BRASIL, 2010).

Os atendimentos especializados que iniciaram nos antigos NEACES, posteriormente CAEEs, começaram a ser realizados também nas escolas, a partir da implantação das SRMs. Com a consolidação e a ampliação dos atendimentos oferecidos pelo AEE em salas de recursos e nos CAEEs, as antigas escolas de referência foram, aos poucos, dissolvendo-se. Em 2009, foram implantadas na rede municipal 6 SRMs com 13 professores de AEE. À época da coleta de dados, eram ao todo 45 salas em funcionamento, com 58 professores especialistas para atuarem no AEE. O apoio aos alunos da Educação Especial matriculados na rede municipal de educação e o trabalho desenvolvido nas SRMs são organizados, orientados e supervisionados pelo Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE), sob a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI), além de contar também com o suporte dos CAEEs (SALGADO, 2017).

Ressalta-se a mobilização e o investimento que o município de JF vem dispensando aos alunos da Educação Especial nos últimos anos. Este crescimento é evidenciado não só pelo aumento do número de Salas e Centros de AEE, buscando atender à crescente demanda de matrículas, mas também pela expansão de cursos de capacitação de professores para atuarem na área da Educação Especial do município.

Encontram-se, nos arquivos do Centro de Formação do Professor (CFP), registros de capacitação aos docentes no âmbito da Educação Especial que antecedem a implantação do Serviço de Educação Especial. Desde então, a SME vem oferecendo diversos cursos de formação continuada aos profissionais da educação voltados para essa temática. Atualmente, a promoção desses cursos está vinculada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) em parceria com a SAEDI. Desde o primeiro registro arquivado no CFP, que data do ano de 1989, até o primeiro semestre de 2019, foram oferecidas, ao todo, cerca de 224 atividades – cursos, palestras, treinamentos, grupos de estudos e seminários de formação, contemplando as diversas deficiências. Desse total, 89, especificamente, foram voltados para o ensino da Libras em nível básico, intermediário e avançado. A formação oferecida na área da Educação Especial compõe o eixo temático “Educação, diversidade e relações étnico-raciais”. Segundo informação do site da PJF/SE, os cursos desse eixo visam

à formação de profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais, para a docência compartilhada¹⁸ e para a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula – deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e Transtorno do Espectro Autista, questões de gênero e sexualidade (JUIZ DE FORA, 2019).

Entre os cursos oferecidos no período da coleta de dados, destacavam-se o curso *Educar na Diversidade*, pautado nas atuais políticas educacionais inclusivas e sua relação com a prática escolar, e o curso *Atendimento Educacional Especializado*, que buscava capacitar professores para atuarem em SRM. Além disso, a SME promoveu seminários do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* para gestores e educadores de Juiz de Fora e região, a fim de ampliar o conhecimento do tema e disseminá-lo nas escolas.

Em 2009 e 2010, a SME, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sediou e coordenou o curso de especialização *Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, oferecido pelo MEC/SEESP (SALGADO, 2017). Somado a isso, esta rede de ensino disponibilizou aos professores de AEE um dia da semana sem atendimentos com alunos para participarem de reuniões quinzenais com a equipe da SAEDI e/ou CAEEs, com o intuito de monitorar e orientar o trabalho, além de possibilitar a troca de experiências com professores das SRM de outras escolas. Esse dia também deveria ser usado para estabelecer uma articulação entre os professores de AEE e os docentes da sala de aula regular, bem como as famílias e demais profissionais que atendiam aos alunos. Nesse sentido, observou-se que a SME de JF construiu e consolidou, ao longo dos anos, uma política organizada para o AEE e para a formação continuada de professores (SALGADO, 2017).

Recentemente, a Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017, aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) e instituiu como diretriz para a Educação Especial:

consolidar as instituições de ensino como espaços coletivos de produção e disseminação de conhecimentos, de respeito às diversidades, de formação de valores democráticos e de convivência cultural e política.

Parágrafo único. Por respeito às diversidades entenda-se, estritamente, a garantia de universalização do acesso à Educação Básica na rede regular de ensino e o atendimento educacional especializado, oferecendo condições físicas para esta universalização, a todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a concretizar, no espaço do Município de Juiz de Fora, os valores constitucionais da dignidade humana e da cidadania pela inclusão plena desta parcela da população ao sistema de ensino local (JUIZ DE FORA, 2017, Art. 3º, inciso III, § único).

¹⁸ Este conceito será melhor explicado mais adiante.

Em se tratando da educação de alunos surdos, uma das metas do PME, consiste em assegurar:

o ensino bilíngue garantindo a efetivação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, de modo a promover a interação entre todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, assegurando a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas articuladas e multidisciplinares (JUIZ DE FORA, 2017, Meta 4.13).

Ficou estipulado um prazo de 10 anos para o cumprimento do planejamento da Política Educacional do município a contar da publicação desta Lei. Por enquanto, os alunos surdos encontram-se matriculados nas escolas comuns com os ouvintes e contam com a presença do professor de apoio em Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, além do professor Intérprete de Libras, conforme denominado nas orientações para Educação Especial da rede estadual de Ensino de Minas Gerais, nas séries finais do EF. Apesar de ainda existirem muitos equívocos em relação à educação de surdos matriculados nas escolas comuns, não se pode furtar de dizer que a SME começou a se mobilizar, ainda que de maneira muito incipiente, no sentido de adotar algumas ações levando em conta as diferenças linguísticas e socioculturais das pessoas surdas.

No primeiro semestre de 2019, pela primeira vez, a SAEDI, em articulação com os CAEEs, ofereceu um curso de formação direcionado aos professores que atuam com alunos surdos e aos intérpretes de Libras, na tentativa de estabelecer uma política, em nível de rede, voltada para esse segmento populacional. A SAEDI passou a contar, em sua equipe, com uma intérprete de Libras e uma professora ouvinte bilíngue para atuarem como representantes das demandas envolvendo o ensino de alunos surdos no município. Essas profissionais promoviam articulação com as escolas e os professores, que muitas vezes não sabiam como lidar com o aluno surdo em sala de aula; organizavam editais de contratação de professores e intérpretes de Libras; e atuavam como porta voz da equipe dos CAEEs que atendem alunos surdos, no sentido de reivindicar, à gestão municipal, a urgente necessidade da construção e implantação de uma proposta de educação bilíngue para os alunos surdos do município.

Reconhece-se que esta rede de ensino concede visibilidade aos professores surdos, que não só ministram cursos de formação continuada promovidos pelo Centro de Formação do Professor, como também, desde 2008, passaram a ser contratados para atuarem em espaços de AEE nas escolas ou em Centros de AEE, oferecendo atendimentos em/de Libras aos alunos surdos.

Portanto, cabe, a partir de agora, apresentar o histórico do atendimento aos alunos surdos nos CAEEs, enfocando, especificamente, a proposta desenvolvida no CAEE/Centro, *lócus* onde foi desenvolvida esta pesquisa. Vale ainda destacar, que o CAEE/Centro se consolidou como um espaço complementar para a educação dos surdos do município, ao promover práticas educacionais em Libras, realizadas por quatro professores surdos que, à época da coleta de dados, atuavam nessa instituição.

2.2.1 A constituição dos CAEEs e o atendimento aos surdos

A partir da criação do primeiro Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE/Centro), hoje Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/Centro), os alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino, até então contemplados apenas pela escola de referência E. M. Cecília Meireles, começaram também a frequentar esse espaço, que na época era constituído por uma equipe composta por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e duas professoras. Inicialmente, o trabalho realizado com esses alunos baseava-se no método verbotonal¹⁹ e em atividades pedagógicas pautadas na oralidade. Porém, constatou-se a dificuldade dos alunos surdos diante de textos escritos. Embora alguns até conseguissem decodificá-los, não compreendiam as informações, nem mesmo dos textos simples. Frente a isso, os profissionais começaram a introduzir a língua de sinais em seus atendimentos, mas ainda de maneira muito rudimentar, segundo avaliação dos responsáveis pelos atendimentos.

Embora não se possa precisar a data exata em que esta prática teve início, com a difusão dos cursos de formação continuada em Libras oferecidos pelo Centro de Formação do Professor (CFP) e a contratação de professores surdos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o uso da língua de sinais nos atendimentos aos alunos do antigo PEACE/Centro, à época já denominado Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE/Centro), foi se consolidando e se ampliando para a unidade Leste que também passou a realizar atendimentos aos alunos surdos.

Em 2006 foi inaugurado o NEACE/Sul (atualmente CAEE/Sul) e, a partir do levantamento das escolas e creches da região, a instituição identificou a demanda de alunos surdos matriculados nas escolas inclusivas em situação de defasagem idade-série. A partir

¹⁹ É um método de reabilitação auditiva para ensinar crianças surdas a falar. Pela estimulação multissensorial, este método busca criar condições para que a expressão oral ocorra por meio de uma fala o mais natural possível (<http://www.arpef.org.br/metodo.asp>).

destes dados, foram organizados os primeiros atendimentos a esses alunos, mas de forma pouco sistematizada, e a instituição começou a refletir sobre a criação de uma proposta educacional bilíngue para os alunos surdos que frequentavam aquele espaço.

No segundo semestre de 2011, à medida que as discussões sobre a educação de surdos se consolidavam, formalizou-se um esboço de uma proposta educacional bilíngue para alunos surdos daquela região. Em 2012, após aprovação da SAEDI, escolheu-se uma escola da região Sul para implantar um modelo de salas bilíngues para crianças surdas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma nova experiência para JF, que até então só admitia a educação de alunos surdos numa perspectiva inclusiva. A proposta teve como principal objetivo privilegiar a língua de sinais como língua de instrução no ambiente escolar (SILVÉRIO, 2014).

Para efetivar da melhor forma possível as duas línguas no espaço escolar, foi necessária a implantação de uma docência compartilhada nas salas com alunos surdos: dois professores, com formação em Pedagogia e conhecimento da Libras, de modo que um professor utilizava o português como língua de instrução, enquanto o segundo professor ensinava todos os conteúdos em Libras (SILVÉRIO, 2014). Com o intuito de capacitar mais profissionais para desenvolver esse trabalho, a equipe do então CAEE/Sul organizou encontros periódicos visando oferecer esclarecimentos sobre a proposta bilíngue, bem como proporcionar uma formação continuada em serviço para os professores e demais funcionários refletirem “sobre possíveis metodologias, estratégias e recursos, que contemplem a educação de surdos de maneira global, não se restringindo apenas ao uso da língua na sala” (SILVÉRIO, 2014, p. 39).

Segundo informações fornecidas pelos responsáveis pela proposta, o trabalho não se manteve conforme a perspectiva idealizada de início, uma vez que alguns profissionais capacitados para atuarem nas salas bilíngues perderam o vínculo com a rede municipal ou mudaram para outras instituições. Ocorreram também mudanças na direção e coordenação da escola e do CAEE/Sul. Isso ocasionou uma ruptura na sequência do trabalho e exigiu uma reorganização da proposta. Entretanto, a equipe do CAEE/Sul afirmou que a essência daquilo que foi inicialmente pensado permanecia.

A intérprete da instituição e a professora de AEE para o ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos, junto com a professora surda que ministrava o AEE em/de Libras no CAEE/Sul, visitavam semanalmente à escola com o intuito de: promover uma articulação com os professores ouvintes e surdos que atuavam no ensino dos alunos surdos; sugerir materiais e atividades que melhor se adaptavam as necessidades desses alunos; ouvir as demandas desses profissionais para repassá-las a coordenação/direção da escola e do CAEE/Sul; e proporcionar

o uso da Libras visando a circulação da língua na escola. Também, os alunos surdos de todos os turnos e anos escolares se encontravam em horário inverso ao turno da sala regular, a fim de se promover interações em língua de sinais mediadas por um professor surdo, que atuava como um modelo linguístico e identitário para estes alunos.

A escola empregava sete professores surdos atuando no Ensino Fundamental e na EJA. Esses profissionais se dividiam como professores articuladores²⁰, passando em todas as salas para ensinar a língua de sinais, e professores de Libras, atuando na docência compartilhada, nas turmas que tinham alunos surdos. No momento da coleta de dados, o CAEE/Sul atendia 8 alunos surdos, que frequentavam o Centro no contraturno do ensino comum, e ofereciam suporte para outros seis alunos surdos da referida escola. A equipe da instituição afirmou que, embora a implantação de salas bilíngues tenha iniciado em 2012, a proposta, até o ano de 2019, ainda não tinha sido incorporada a prática da escola, daí a necessidade da intervenção do CAEE/Sul para reforçar constantemente os objetivos desse modelo de educação, que apesar de não ser totalmente bilíngue, apresentava-se como uma proposta diferenciada em relação ao que o restante da rede municipal oferecia para o ensino de alunos surdos nas escolas da rede.

A partir dessa primeira experiência, outros professores surdos foram contratados e todos os Núcleos (Centro/Leste/Sul) começaram a atender alunos surdos e, posteriormente, também a unidade Oeste-Sudeste, inaugurada em 2011. No entanto, os atendimentos ocorriam de forma muito isolada, com reduzido número de alunos. Entendeu-se assim, que não fazia sentido continuar com uma proposta de atendimento que ia de encontro à concepção de que os surdos necessitam estabelecer trocas com seus pares, em ambientes com o maior número possível de sinalizadores. Esses alunos já se encontravam isolados nas escolas regulares, portanto, não podiam continuar isolados também no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Pensando nisso, em 2015, o CAEE/Centro apresentou a SAEDI e a direção dos demais CAEEs, a proposta de concentrar os professores surdos e os alunos surdos em um único Centro. Dessa forma, o CAEE da região central instituiu-se como polo de atendimento aos alunos surdos do município, mantendo-se ainda os atendimentos aos alunos surdos no CAEE/Sul, uma vez que já havia ali um histórico construído junto à comunidade surda e às famílias dos alunos surdos, além do apoio oferecido à escola daquela região, cujo modelo de salas bilíngues foi

²⁰ Essa terminologia foi adotada pela SME para designar professores que atenderiam alunos com pouco ou nenhum conhecimento em Libras da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A SME instituiu a presença do articulador na sala de aula com a função de ensinar a Libras para a turma inteira do aluno surdo e para a professora regente, devido à carência de professores intérpretes. Sua função foi pensada para articular ou introduzir a Libras para todos na escola. Atualmente, o cargo de articulador foi substituído pelo de professor de Libras, podendo ser exercido por professores surdos ou ouvintes fluentes na língua de sinais. Porém, a referida escola optou pela permanência deste profissional.

introduzido. Desse modo, dos quatro Centros de AEE do município, apenas o CAEE/Sul e o CAEE/Centro ofereciam atendimento especializado aos alunos surdos dessa rede de ensino.

2.2.2 O CAEE/Centro e o Atendimento Educacional Especializado

Considerando que o CAEE/Centro se constitui como o *locus* onde se realizou esta pesquisa, torna-se necessário tecer algumas considerações das propostas ali desenvolvidas, traçar um panorama geral dos atendimentos ofertados e do grupo de alunos contemplados²¹.

O CAEE/Centro instituiu-se em um espaço destinado a oferta de atendimentos pedagógicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos da Educação Especial (EE) e alunos surdos. Trabalhavam naquele espaço, como funcionários da instituição, 13 profissionais concursados e 12 contratados, entre eles os professores surdos. O quadro abaixo sintetiza os cargos ocupados pelos profissionais e o quantitativo em cada função.

Quadro 2 – Equipe CAEE/Centro

Equipe CAEE/Centro	
Cargo/Função	Número de profissionais
Diretora	01
Coordenadora AEE/Atendimento pedagógico/ Estimulação essencial	02
Coordenadora AEE para alunos surdos	01
Secretária	01
Assistente social	01
Professores ouvintes	13
Professores surdos	04
Intérprete de Libras-língua portuguesa	01

Fonte: CAEE/Centro, 2019

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição previa, em sua organização, atendimento fonoaudiológico às crianças e aos jovens, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da audição, linguagem, motricidade oral e voz, para melhor incluí-los na vida

²¹ As informações aqui apresentadas foram obtidas à época da coleta de dados para esta pesquisa e, portanto, dizem respeito ao ano de 2019.

social e escolar (PPP CAEE/CENTRO, 2019). Apesar de esse compromisso constar no documento, esses atendimentos não estavam sendo oferecidos no momento da coleta de dados para a realização desta pesquisa, uma vez que a equipe de trabalho da instituição não contava mais com a contribuição de uma fonoaudióloga.

Segundo o PPP, o Centro também assumia o compromisso de reforçar as relações familiares por meio de atividades que visavam à construção de um fortalecimento sociofamiliar. Estas incluíam entrevistas individuais, visitas domiciliares, reuniões, palestras e convivência com os pais e/ou responsáveis dos alunos atendidos. Podem-se destacar as oficinas de artes oferecidas aos pais enquanto esperavam pelos atendimentos de seus filhos – Oficina de Artes na Sala de Espera (OASES) – ministrada por uma professora de Artes readaptada²² ao quadro funcional do CAEE/Centro para o exercício dessa ocupação. Esta atividade foi pensada para criar uma maior proximidade entre os pais e a instituição, para promover a troca de experiências com outros pais, além de proporcionar um momento de refrigério para esses pais e/ou responsáveis que desempenham a tarefa de cuidar de crianças e jovens surdos e com deficiências.

No que diz respeito aos alunos da educação especial, à época da coleta de dados, realizada no segundo semestre de 2019, o CAEE/Centro realizava atendimentos voltados a 75 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, em especial aqueles com transtorno do espectro autista, e com altas habilidades/superdotação. Destes, 61 eram oriundos de escolas municipais e 14 de creches da prefeitura e/ou conveniadas. Ainda segundo informações do CAEE/Centro, nesse mesmo período, 6 alunos encontravam-se na faixa etária de 0 a 3 anos, por esse motivo não estavam matriculados na rede municipal, e 3 alunos estavam em situação de atendimento domiciliar. Além disso, alguns alunos sem deficiência frequentavam as oficinas pedagógicas apenas para sanar dificuldades de aprendizagem. Segue abaixo a configuração do número de alunos da EE atendidos no AEE da instituição.

Quadro 3 – Alunos da Educação Especial atendidos no AEE do CAEE/Centro

Alunos atendidos	
Números de alunos	Motivo do atendimento
1	Síndromes desconhecidas
1	Transtorno de habilidades escolares
11	Deficiência Intelectual (DI)
2	Deficiência Física (DF)

²² O servidor readaptado pode assumir “atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica” (JUIZ DE FORA, 1995, Art.26).

8	Altas habilidades/superdotação
2	Paralisia cerebral
2	Transtorno hipercinético
1	Transtorno bipolar
5	Síndrome de Down
1	Catarata congênita

Fonte: SAEDI-SE/JF, 2019.²³

Os atendimentos oferecidos para esses alunos, no CAEE/Centro, ocorriam no período da manhã e da tarde, sempre no turno contrário ao que o aluno frequentava a sala de aula. Eram realizados, em geral, duas vezes por semana, com duração média de 60 minutos cada encontro. As escolas e creches das regiões contempladas pelo CAEE/Centro identificavam os alunos que necessitavam de atendimentos pedagógicos, AEE ou estimulação essencial, faziam o encaminhamento ao Centro, que, por sua vez, dispunha-se a atender a demanda, conforme a formação dos profissionais e a disponibilidade de horário.

Quanto à população de alunos surdos atendidos no AEE, ao todo eram 25, incluindo surdos e deficientes auditivos, matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PPP CAEE/CENTRO, 2019). Desse total, cinco estavam matriculados em escolas estaduais de Ensino Médio (EM), mas mantinham vínculo com o município porque participavam de oficinas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Moutinho. Segundo informado pela coordenação do Centro, a permanência destes alunos no CAEE/Centro se justificava em função da rede estadual de ensino oferecer pouco apoio para os alunos surdos.

Pensando na melhor forma de atender estes alunos, o CAEE/Centro desenvolveu uma série de atividades e ações visando promover propostas educacionais em Libras no AEE para alunos surdos. A equipe de professores responsáveis pelo AEE²⁴ para alunos surdos atuava na formação de professores e profissionais da educação, capacitando-os por meio de reuniões pedagógicas e por intermédio de módulos sobre temáticas envolvendo pessoas surdas nos cursos de AEE promovidos pela SAEDI, sob a orientação do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE). Além disso, os professores surdos eram responsáveis pelos cursos de Libras I, II e III oferecidos pelo CFP com o intuito de capacitar “os educadores na compreensão e expressão da LIBRAS”, desenvolvendo proficiência nesta língua, “ampliando

²³ Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade e Coordenação dos CAEEs (SAEDI).

²⁴ Os detalhes sobre os professores que atuam nos atendimentos aos alunos surdos e a organização do AEE em/de Libras serão contemplados na descrição do contexto de pesquisa apresentado no capítulo 3.

o vocabulário da língua de sinais e habilitando os alunos a compreender o mundo dos surdos” (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p.).

Na última semana de cada mês, a instituição organizava visitas às escolas dos alunos surdos atendidos no CAEE/Centro para fornecer orientação pedagógica aos professores e intérpretes; esclarecer dúvidas sobre a escolarização desses estudantes; conhecer o que a escola propunha para atender as particularidades do aluno surdo; e mostrar o resultado do trabalho desenvolvido no AEE em/de Libras e de língua portuguesa escrita.

A coordenação do CAEE/Centro também realizava encontros mensais com a equipe da SAEDI para levar as demandas envolvendo a educação dos alunos surdos, na tentativa de mobilizar a gestão administrativa para as reais necessidades educacionais desses alunos. Além disso, buscava promover parcerias com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio de grupos de estudos, para discutir a temática da educação bilíngue para surdos no município, uma vez que esses alunos, após concluírem o 9º ano, ficariam sob a responsabilidade da rede estadual de ensino e alguns, ao concluírem o Ensino Médio, poderiam ingressar no curso de Letras Libras da UFJF.

Segundo a instituição, representada pela equipe do AEE para alunos surdos, o trabalho ali desenvolvido visa

- Oportunizar o convívio das crianças e adolescentes surdos em um ambiente que instigue e provoque a necessidade de comunicação;
- Proporcionar, através deste convívio, as crianças surdas sem língua a descobrirem a existência de uma forma de comunicação acessível e/ou funcional própria dos surdos;
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do próprio indivíduo; [...]
- Proporcionar situações em que os alunos possam opinar, argumentar, sinalizar em público usando a Libras e desenvolver o raciocínio lógico (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p).

Acrescenta-se a isso a produção de material em Libras, elaborado pela instituição por meio de recursos oriundos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). A equipe de AEE das unidades Centro e Sul, formada por professores surdos e ouvintes, produziu uma coletânea de DVDs intitulada *Imagem da Palavra*, cuja proposta era apresentar diversos gêneros do discurso em Libras para alunos de 1º ao 4º ano do EF. As filmagens foram protagonizadas por cinco professores surdos e quatro alunos surdos atendidos à época pelo CAEE/Centro.

A equipe do CAEE/Centro também idealizou e produziu um DVD sobre o Conto Maravilhoso *Alibabá e os 40 ladrões*, com o intuito de suprir a demanda de textos em língua de sinais. O material contém a história traduzida e narrada em Libras por uma professora surda

do Centro e contou com o apoio dos demais professores surdos e com a professora surda do CAEE/Sul, além da colaboração de outros profissionais da instituição e da professora ouvinte bilíngue. A história foi baseada no texto de Carlos Heitor Cony, que faz parte do livro *As melhores histórias das mil e uma noites*. As imagens do DVD foram elaboradas utilizando-se técnicas de composição, colagem e desenho, desenvolvidas pela professora de Artes da instituição, com a participação de pais dos alunos atendidos que frequentavam a OASES.

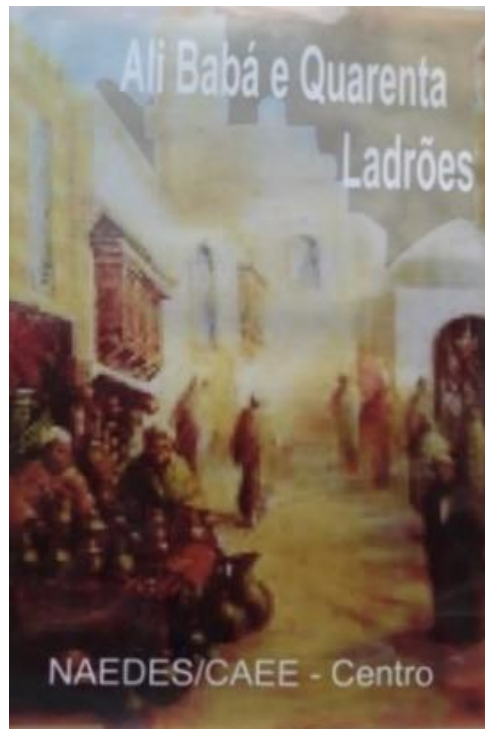
A consulta ao material revelou que, além da narrativa, o DVD apresenta outros dois gêneros do discurso – verbete de enciclopédia e glossário –, visando promover o ensino da língua por meio de múltiplas linguagens, ampliando a capacidade de comunicação e expressão de sujeitos surdos. O glossário foi pensado com a intenção de favorecer a compreensão da narrativa pelos alunos surdos, por intermédio da explicação de alguns sinais. A escolha das palavras para compor o glossário foi feita pelos professores surdos a partir dos sinais que eles mesmos julgavam ser difíceis de entender. Os docentes apresentam o sinal correspondente à palavra em português que aparece na tela e, em seguida, contextualizam o uso do sinal por meio de exemplos. O DVD pode ser usado com alunos surdos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental e passou a compor o acervo de materiais pensados para a escolarização de alunos surdos do município. As figuras abaixo retratam estes materiais produzidos em Libras.

Figura 1 – Coletânea *Imagem da Palavra*



Fonte: CAEE - Centro/Sul (2019).

Figura 2 – Capa do DVD *Alibabá e os 40 ladrões*²⁵



Fonte: CAEE/Centro (2019).

Figura 3 – Ilustração para o DVD *Alibabá e os 40 ladrões* produzida na OASES.



Fonte: CAEE/Centro (2019).

Após esta ampla apresentação da organização do atendimento aos alunos da EE e aos alunos surdos no estado de MG, mas especialmente na cidade de Juiz de Fora, e do trabalho desenvolvido nos CAEEs, cabe agora descrever os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

²⁵ Por se tratar de uma produção de professores surdos, o título do DVD foi escrito sem o artigo definido. Isso representa uma marca da língua de sinais e, portanto, da cultura surda.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo, de cunho qualitativo, teve como objetivo geral compreender como os professores surdos possibilitam a construção do conhecimento dos estudantes surdos, considerando as diferentes faixas etárias, níveis educacionais e a diversidade linguística de alunos surdos durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da região central do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG). Como objetivos específicos, buscou-se entender como é pensado e construído o AEE pelos professores surdos do CAEE/Centro e analisar as práticas de uso da linguagem por eles utilizadas para o desenvolvimento dos atendimentos com alunos surdos.

Buscou-se, desse modo, compreender as relações intersubjetivas constitutivas dos atendimentos, com base nos princípios da teoria enunciativa bakhtiniana de dialogismo e de alteridade. Esta concepção pressupõe a alteridade para além da consciência da existência do outro, revelando uma relação dialógica eu-outro responsável pelos sentidos das interações discursivas, nos muitos enunciados e vozes que se entrelaçam em situações sociais concretas, perpassadas pela dimensão histórica e cultural dos sujeitos (LODI, 2017; VOLÓCHINOV, 2017; SOUZA, 2011). Neste sentido, tornou-se necessário analisar as diferentes linguagens utilizadas pelos professores surdos na construção dos atendimentos, buscando nelas “reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva” (BRAIT, 2006, p. 13), assim como desvelar, por intermédio da linguagem, a relação constitutiva de todos os participantes desta pesquisa.

Souza (2011) resume os princípios que devem orientar o ato de pesquisar em Ciências Humanas, ao afirmar que “tanto pesquisador como sujeitos da pesquisa se transformam no ato de pesquisar” (p. 40). Por este motivo, o contexto da pesquisa deve ser encarado como um espaço de construção resultante de constantes diálogos entre o pesquisador e seus outros, considerando que o eu pesquisador que fez as observações já não é o mesmo que analisa e compila os dados. Isso implica em reconhecer que o ato de pesquisar envolve dois momentos constitutivos: o encontro do pesquisador e o outro/sujeito da pesquisa e o encontro do pesquisador e seu outro/texto/discurso. Compreende-se, portanto, que, inevitavelmente, o outro contribui e se envolve diretamente no processo de investigação.

Além disso, a perspectiva dialógica adotada para esta pesquisa deve primar pela dimensão ética e pelo rigor teórico, permitindo ao pesquisador um distanciamento de experiências que possam se apresentar como verdades absolutas. Assim sendo, a relação de alteridade entre o pesquisador e seus outros agrega à pesquisa uma “diversidade de vozes sociais em torno de um objeto ou acontecimento a ser estudado, ampliando os horizontes dos discursos teóricos e das práticas discursivas na grande temporalidade” (SOUZA, 2011, p. 43).

A fim de apresentar como esta pesquisa foi construída e desenvolvida, serão apresentados, a seguir, o contexto da pesquisa, os participantes, como se estruturou a coleta de dados, como foram armazenadas as filmagens realizadas e pensados os procedimentos de análise dos dados, considerando o campo de pesquisa como um espaço em que transitam diversas vozes que, ao se entrecruzarem “em uma teia interdiscursiva permanente e inacabada”, produzem novos sentidos (LODI, 2017, p. 66).

3.1 Contexto da pesquisa

Em 2019, o CAEE/Centro, localizado na região central do município de JF/MG, foi escolhido para a observação e coletas de dados para esta pesquisa. Considerando que o capítulo anterior apresentou um panorama completo das diversas funções atribuídas ao CAEE/Centro nos atendimentos para todos os alunos da Educação Especial, a contextualização da pesquisa irá focalizar apenas os aspectos relacionados ao AEE oferecido aos alunos surdos nesse espaço.

Inicialmente, o atendimento aos alunos surdos no CAEE/Centro era realizado em dois momentos: uma oficina de Libras ministrada por uma professora surda e uma oficina de linguagem ministrada pela professora ouvinte bilíngue (PPP CAEE/Centro, 2019, s./p.). Com a unificação dos atendimentos no CAEE/Centro para os alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino, mais três professores foram contratados, totalizando quatro professores surdos compondo a equipe do AEE para pessoas surdas – AEE-PS.

Para a realização dos atendimentos, o Centro se organizou para oferecê-los em três momentos didático-pedagógicos, tendo como base o proposto por Damázio (2007):

1. AEE em Libras, com o objetivo de trabalhar os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em língua de sinais, articuladamente com o professor de sala de aula;
2. AEE de Libras ou de primeira língua (L1), cujo objetivo principal é o “desenvolvimento da competência comunicativa” para que o aluno seja capaz de

usar “a língua de sinais em diferentes contextos, utilizando sua estrutura sintática corretamente e com riqueza de vocabulário” (PPP CAEE/Centro, 2019, s./p.); e

3. AEE para o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), orientando-se pela concepção bilíngue – Libras e português escrito, como línguas de instrução.

A proposta do AEE em Libras relaciona-se diretamente com os conteúdos escolares, seguindo, assim, um modelo organizacional que não é praticado em outros contextos de AEE. Vale destacar que o CAEE/Centro se valeu de sua autonomia ao propor esta configuração de atendimento, uma vez que esta organização não se constitui uma diretriz nacional, estadual e/ou municipal obrigatória.

Seguindo essa configuração, a instituição organizou os cinco profissionais nas seguintes funções: dois professores surdos ministravam o AEE em Libras, outros dois professores surdos o AEE de L1 e uma professora ouvinte bilíngue o AEE de língua portuguesa escrita como L2. Os grupos de alunos eram formados segundo o nível de desenvolvimento, conhecimento e uso da língua de sinais, além da faixa etária. Em alguns casos, os atendimentos ocorriam de forma individualizada, respeitando alguma especificidade da aprendizagem do aluno surdo ou pelo fato dele possuir deficiências associadas.

No que diz respeito ao AEE em Libras, a instituição reconhecia que o modelo inclusivo, tal qual proposto pela Política Nacional da Educação Especial de 2008, não favorecia a oferta desse tipo de atendimento, haja vista que, em um mesmo grupo, poderiam ter alunos de diferentes anos escolares e que, por isso, estudavam diferentes conteúdos curriculares na escola comum. Além disso, reconhecia-se que, na maioria das vezes, os alunos surdos não acompanhavam o conteúdo trabalhado na sala de aula comum. Em função disso, e reconhecendo-se que a prática realizada ia de encontro à proposta de AEE prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, as atividades desenvolvidas no AEE deveriam propiciar a complementação da formação dos alunos, não podendo substituir e ser coincidente com a escolarização realizada na sala de aula comum, os professores do AEE em Libras visavam, com as atividades realizadas, contribuir, mesmo que minimamente, com a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos surdos, responsabilizando-se, algumas vezes, por este ensino.

Diante desse cenário, o Centro optou por uma proposta de AEE em Libras baseada em conceitos escolares básicos que, embora não seguissem o conteúdo curricular formal, segundo a avaliação dos professores, tornava-se uma necessidade de todos os alunos. Nesse sentido, a instituição se propôs a

trabalhar a partir da avaliação dos conhecimentos dos grupos de alunos, organizados por faixa etária, em cada área curricular (exceto Língua Portuguesa) e buscar, através da interação em LIBRAS e utilizando variados recursos e formas de comunicação visual, promover as aprendizagens necessárias a cada grupo de modo a favorecer sua inclusão escolar e social (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p.).

Os temas trabalhados no AEE em Libras eram sugeridos pelos professores surdos e discutidos nas reuniões de equipe com a participação de todos os professores e da coordenadora. A intenção era a de que as temáticas analisadas pelo conjunto de profissionais assegurassem a melhoria na aprendizagem dos alunos. Após consenso do que seria abordado nos encontros do AEE, cada professor elaborava um plano semestral individualizado, considerando o perfil e as necessidades dos alunos. No decorrer dos atendimentos, poderiam surgir outras prioridades não contempladas no planejamento inicial, razão pela qual este planejamento não era encarado como algo acabado.

Ao término de cada semestre, os professores, individualmente, apresentavam um relatório sobre o desenvolvimento de cada aluno, além de um portfólio com o registro dos conteúdos trabalhados. A título de exemplo, destacam-se trabalhos que abordaram os seguintes temas: sistema monetário; epidemias; sexualidade; higiene e saúde; acesso à informação de fatos predominantes na mídia; entre outros. Em alguns casos, os alunos influenciavam a escolha do tema por meio de dúvidas e curiosidades levadas para o atendimento. Além dessas temáticas, os encontros do AEE em Libras incluíam a organização de passeios e encontros com alunos surdos de outros contextos para troca de experiências e conhecimentos (PPP CAEE/CENTRO, 2019).

Os recursos usados no AEE-PS em e de Libras para o desenvolvimento das atividades com os alunos envolviam textos sinalizados e em português, materiais em Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), vídeos em circulação social (Internet), filmagens particulares produzidas com os alunos durante os atendimentos, bem como a produção de materiais didáticos em Libras para a educação de surdos do município de Juiz de Fora.

Especificamente para o AEE de Libras, o PPP da instituição alista, como um dos objetivos específicos para o trabalho com crianças e adolescentes surdos, a apresentação de “produções textuais sinalizadas” e “a literatura visual” como formas de promover “a interação entre pares e a produção de gêneros discursivos diversos” (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p.).

Além disso, o Centro oferecia aulas de Libras para os pais dos alunos atendidos. O curso era ministrado por uma professora surda, realizado uma vez por semana, e tinha por objetivo:

orientar as famílias de surdos acerca da importância da linguagem no desenvolvimento de seus filhos e estimular o uso e desenvolvimento de uma interação verbal satisfatória através de ensino de LIBRAS para pais e orientações para o uso da Língua Portuguesa escrita no cotidiano da família (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p.).

Nesse sentido, a chegada de professores surdos no espaço do AEE possibilitou aos alunos usarem a língua com outros interlocutores, que se tornaram modelos linguísticos e identitários, promovendo “a efetivação da aquisição da LIBRAS e [a] minimização das consequências da privação linguística” (PPP CAEE/CENTRO, 2019, s./p.).

Cabe, a partir de agora, apresentar como se estruturou a coleta de dados por meio de observações das práticas educacionais dos professores surdos realizadas no AEE em/de Libras; atividades coletivas com os professores surdos participantes; apresentação dos alunos que compunham os grupos de atendimentos; bem como os procedimentos escolhidos para a análise dos dados.

3.2 Organização do trabalho de campo

Para a realização do trabalho de campo, foi elaborado e enviado à Secretaria Municipal de Educação (SME) de JF/MG um pedido de autorização para o desenvolvimento desta pesquisa, no qual foram apresentados a justificativa e os objetivos da proposta (Apêndice A). O mesmo procedimento foi adotado em relação ao CAEE/Centro. Com as autorizações concedidas e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (CEP/FFCLRP/USP)²⁶, a pesquisadora iniciou contato com a coordenação da instituição a fim de agendar, a partir da disponibilidade da equipe, o início da pesquisa de campo.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações dos atendimentos educacionais especializados desenvolvidos pelos professores surdos e consulta aos documentos fornecidos pela coordenação/direção do Centro, tais como o PPP e os planejamentos de ensino elaborados pelos professores.

Somado a isso, antes do início das observações, a pesquisadora propôs atividades em grupo com os professores e a coordenação, realizadas nos dias 23/08/2019, 29/08/2019 e 26/09/2019, com a duração média de duas horas cada encontro. Considerando a materialidade

²⁶ O projeto em questão foi aprovado pelo CEP com o seguinte número de processo: CAEE 07727019.0.0000.5407.

visual espacial da Libras, as atividades coletivas foram videogravadas para posterior consulta e o uso das imagens foi devidamente consentido pelos participantes.

3.2.1 Atividades coletivas com a equipe de professores/coordenação

Participaram do primeiro encontro, realizado no dia 23 de agosto, a pesquisadora, os quatro professores surdos, a professora ouvinte bilíngue, a coordenadora pedagógica e uma intérprete de Libras. A conversa ocorreu inteiramente em língua de sinais, necessitando da interpretação do português para a língua de sinais apenas no momento da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores surdos. A pesquisadora iniciou explicando os propósitos da investigação e distribuiu os TCLEs para os professores e para a coordenadora (Apêndices B e C); em seguida, fez um breve resumo de sua trajetória pessoal e profissional com o intuito de construir uma relação mais próxima com os participantes, possibilitando que eles também narrassem suas histórias de vida.

O objetivo desse encontro foi conhecer a formação educacional, o percurso profissional, o ingresso na rede municipal, o trabalho no AEE e os desafios e/ou expectativas que estes profissionais encontravam no exercício da profissão. A atividade começou às 7h45 com previsão de término às 10h40, conforme a disponibilidade de horário da equipe. Em razão disso, somente três professores compartilharam seus depoimentos, ficando acordado que o quarto professor faria o seu relato no segundo momento já agendado. Após esse contato inicial, a coordenação e os professores sugeriram os grupos de atendimentos e alunos a serem observados.

No dia 29 de agosto, realizou-se o segundo encontro com a participação da pesquisadora, da coordenadora, da professora ouvinte bilíngue, de uma professora surda e da intérprete de Libras. Este grupo teve início às 13h45 e terminou por volta das 16h. Esperava-se a presença do quarto professor que iria relatar sua trajetória já que, na conversa anterior não houve tempo para sua fala, mas ele não compareceu. Dessa forma, a pesquisadora sugeriu que a coordenadora, a professora ouvinte e a professora surda falassem sobre o histórico do AEE-PS, a atual organização dos atendimentos e a proposta pedagógica ali desenvolvida. Vale mencionar que a professora ouvinte e a professora surda eram as mais antigas da equipe, fato que contribuiu para que elas oferecessem informações importantes sobre o percurso do AEE para surdos na referida instituição. Conforme acordado pelos presentes, a entrevista ocorreu em português oral e foi traduzida em Libras para a professora surda por meio da intérprete. A própria professora surda optou por utilizar a linguagem oral em suas falas.

O terceiro e último encontro foi realizado inteiramente em Libras, no período das 8h às 10h30 da manhã, do dia 26 de setembro de 2019; contou com a participação de toda a equipe, seguindo a mesma configuração dos presentes na primeira atividade. Antes de a pesquisadora iniciar a conversa, os cinco professores e a intérprete surpreenderam a coordenadora com um presente para agradecê-la pelo apoio e atuação. Segundo relato dos professores, as coordenações anteriores demonstravam dificuldade em compreender as particularidades do ser surdo, porém, desde 2016, a atual coordenadora se envolvia diretamente no trabalho, procurava atender as demandas e fazia intervenções produtivas para a construção de um trabalho em equipe. A atividade iniciou com a fala do quarto professor sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, a pesquisadora introduziu temas relacionados à educação bilíngue, o planejamento dos atendimentos aos alunos no AEE e a proposta educacional para surdos seguida pela SME/JF.

As falas dos professores surdos revelaram suas concepções sobre a abordagem bilíngue e como isso refletia em suas práticas nos atendimentos em/de Libras; os desafios enfrentados em suas trajetórias educacional e profissional; a forma como encaravam a função de ser professor; a insegurança e insatisfação devido à instabilidade profissional nesta rede de ensino; e o futuro da educação bilíngue de surdos neste município.

A relação estabelecida entre os participantes e a pesquisadora foi amigável e agradável; em nenhum momento percebeu-se qualquer tipo de constrangimento dos professores diante da pesquisadora, que foi muito bem acolhida pela equipe. Foi possível perceber também o quanto os professores se sentiram lisonjeados pela visibilidade concedida às suas práticas e pela oportunidade de divulgar o trabalho diferenciado que esta instituição assume em prol da educação de surdos quando comparados a outros contextos escolares.

3.2.2 Apresentação dos professores surdos

Os professores Bruno, Camila, Daniel e Simone aceitaram participar da pesquisa e terem seus nomes reais revelados na pesquisa, com o intuito de divulgar o trabalho desenvolvido no CAEE/Centro e promover um olhar para a contribuição do profissional surdo no âmbito da educação de surdos no município de JF. Para tal, foi necessário que tanto os professores como a secretária de educação de JF assinassem um segundo termo, consentindo a divulgação de seus nomes verdadeiros (Apêndices F e G), bem como o da instituição. Somado a isso, uma emenda com justificativa foi acrescentada ao projeto de pesquisa submetido à Plataforma Brasil,

identificando a parte que foi modificada. A emenda foi devidamente analisada e aprovada pelo CEP/FFCLRP-USP.

Todos os professores eram graduados e possuíam vínculo de contrato temporário com a rede municipal de ensino. Os dados abaixo foram fornecidos pelos próprios professores nas atividades coletivas propostas pela pesquisadora.

Bruno (33 anos) – Nasceu ouvinte e ficou surdo aos dois anos de idade devido à sequela de meningite. Estudou em escola especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatou que, quando mudou para a escola comum, encontrou muitos desafios que o fizeram interromper os estudos no 9º ano. Ingressou no mercado de trabalho exercendo funções que não exigiam qualificação. Acreditava que os surdos não conseguiriam estudar e nutria um sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes. A partir do contato com surdos que estavam se qualificando como professores, sentiu-se motivado a voltar a estudar. Concluiu o Ensino Médio pela modalidade de ensino supletivo. Foi aprovado no Exame Nacional de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Prolibras²⁷. Ingressou em uma escola estadual como professor de Libras para ouvintes e, como requisito da instituição, matriculou-se no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Em 2012, graduou-se em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Em 2013, foi contratado pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) e, em 2016, passou a fazer parte da equipe do CAEE/Centro. Fez pós-graduação *lato sensu* na Uníntese e chegou a iniciar o mestrado, mas acabou interrompendo os estudos por motivos financeiros. Atuava nas redes estadual e municipal de ensino e, desde 2014, estava à frente da presidência da Associação dos Surdos de JF. Admitiu se sentir muito feliz como professor e revelou que sua maior preocupação era ajudar a comunidade surda²⁸.

Camila (43 anos) – Nasceu nos Estados Unidos e veio para o Brasil ainda pequena. Frequentou o Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Inosel), no Rio de Janeiro (RJ), que em sua época utilizava métodos de ensino com ênfase no oralismo. Tinha pouco contato com a Libras, salvo em algumas situações com amigos surdos fora do contexto escolar. Cursou Fisioterapia, Administração e Ciências Contábeis, mas não concluiu nenhuma das graduações. Relatou a dificuldade que encontrava por não haver intérpretes de Libras, pela pouca interação com os colegas ouvintes e pelo sentimento de exclusão em relação aos mesmos. Desistiu da vida

²⁷ O Prolibras é um exame em nível nacional que certifica pessoas surdas ou ouvintes, com ensino superior ou ensino médio completo, para o uso e ensino da Libras e/ou interpretação e tradução desta língua, sendo aceito por instituições de educação superior ou básica (<http://portal.mec.gov.br>).

²⁸ As informações foram obtidas à época da coleta de dados; lamentavelmente, o professor Bruno veio a falecer antes que a pesquisa fosse concluída.

acadêmica, prestou concursos públicos e tentou ingressar no mercado de trabalho, mas sem sucesso. Em 2007, mudou-se com a família para JF e, a partir do anúncio de um curso de Libras, iniciou seus primeiros contatos com a comunidade surda na nova cidade. Um ano depois, matriculou-se no curso à distância de Letras Libras pela UFSC – polo Ines, e concluiu a graduação em 2012. Em 2013, foi contratada pela Prefeitura de JF para ministrar um curso de Libras para professores ouvintes. Nesse mesmo ano, foi convidada para fazer parte da equipe do CAEE/Centro. À época, dividia seu cargo atuando como professora de AEE de Libras para alunos surdos e ensinando Libras para professores ouvintes em cursos promovidos pela SME. Manifestou o desejo de cursar pós-graduação e revelou ter o sonho de trabalhar em uma escola bilíngue para alunos surdos.

Daniel (51 anos) – Teve contato com a língua de sinais durante toda sua vida escolar em escolas especiais. Certificou-se como Instrutor de Libras pelo CAS, em Belo Horizonte, MG. Em 2006, iniciou a graduação em Letras Libras pela UFSC – polo Ines e se especializou em Libras e educação de surdos pela Uníntese. Desde então, atuava no ensino de Libras para alunos surdos e professores ouvintes em uma escola estadual. Ingressou na Prefeitura de JF, como professor contratado, em 2011, e passou a integrar a equipe do CAEE/Centro em 2015. Afirmou que há uma diferença no trabalho desenvolvido no AEE promovido pelo CAEE/Centro e aquele realizado na sala de recursos da rede estadual. Segundo ele, no estado o trabalho é focado nas dificuldades dos alunos frente às disciplinas curriculares, como uma espécie de reforço, bem como na estimulação e *input* linguístico; no CAEE, existe a preocupação com o ensino estrutural da Libras e a interação entre os interlocutores. Trabalhava há 15 anos na Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac) como professor de Libras em cursos da área da saúde. À época, estava cursando mestrado em Educação Universitária na área de Educação de Surdos e Formação Docente pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), na Argentina. Seu foco era atuar na Educação Superior buscando capacitar pedagogos para a educação de surdos. Admitiu que a escolha pela profissão se deu pelo desejo de contribuir para o avanço da Libras nos processos de capacitação de professores e para o desenvolvimento da língua dentro da própria comunidade surda.

Simone (45 anos) – Recebeu o diagnóstico de surdez aos 5 anos de idade. Sua família impunha a oralização e a ensinou a ler e escrever em língua portuguesa. Mesmo sendo oralizada, enfrentou e relatou algumas dificuldades que encontrou durante toda sua trajetória escolar. Segundo ela, o processo de oralização foi muito penoso e não proporcionou interação com os ouvintes; ao contrário, sentia-se sozinha e deprimida. Concluiu o Ensino Médio com habilitação em Magistério. Seu primeiro contato com a Libras e a comunidade surda se deu na igreja, no

ano de 2001, aos 27 anos. Após esta experiência, adquiriu a certificação para uso e ensino da língua de sinais pelo Prolibras e, em 2006, iniciou a graduação à distância em Letras Libras pela UFSC – polo Ines. Em 2008, antes mesmo de concluir a graduação, ingressou, mediante contrato, na Prefeitura de JF, atuando no antigo NEACE/Centro (atualmente CAEE/Centro) como professora de AEE para alunos surdos. Possuía um segundo vínculo empregatício, atuando em uma escola da rede municipal como professora de Libras em turmas de 1º ao 5º ano para alunos surdos e ouvintes. Relatou que fez inscrição para uma pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e aguardava o início do curso. Realizou o processo seletivo para o mestrado em Linguística pela UFJF, mas não conseguiu ser admitida na prova de língua inglesa. No momento, estava cursando Pedagogia bilíngue à distância no Ines. Seu objetivo era atuar no ensino de Libras para crianças surdas em processo de assimilação da linguagem.

As informações sobre os professores apresentam-se organizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Identificação dos professores e tipos de atendimento

Nome	Idade	Formação	Tipo de atendimento
Bruno	33	Superior completo – Letras/Libras Pós-graduação <i>lato sensu</i>	AEE em Libras
Camila	43	Superior completo – Letras/Libras	AEE de Libras (L1)
Daniel	51	Superior completo – Letras/Libras Pós-graduação <i>lato sensu</i> Pós-graduação <i>strictu sensu</i> (em curso)	AEE em Libras
Simone	45	Superior completo - Letras/Libras Pedagogia bilíngue (graduação em curso)	AEE de Libras (L1)

Fonte: Autora, 2022.

3.2.3 Apresentação dos alunos surdos

O grupo de oito jovens e adolescentes surdos, atendidos no AEE-PS, foi identificado com os seguintes codinomes: Alice, Diego, Edson, Elisa, Guilherme, Josiane, Laura e Mateus. A maioria dos alunos já se conhecia porque frequentava o Centro há algum tempo: alguns participavam das mesmas oficinas pedagógicas no Centro de Educação do Menor (CEM) e dois

deles (Diego e Mateus) estudavam na mesma escola. Segundo observação da pesquisadora e baseado nas conversas com os professores, constatou-se que as alunas Alice, Josiane e Laura possuíam bom conhecimento de Libras; Diego, Edson, Elisa e Mateus demonstravam conhecimento razoável; e Guilherme apresentava conhecimento bastante incipiente. Apesar de estarem em diferentes níveis de assimilação da língua, todos, com exceção de Guilherme, expressavam-se com muita facilidade.

Possuíam também grau variado de escolarização: Josiane e Laura já haviam concluído o Ensino Médio; Alice cursava o 1º ano do Ensino Médio; Edson e Elisa estavam no 7º ano, Guilherme no 8º ano e Diego e Mateus no 9º ano do Ensino Fundamental.

Os grupos já estavam previamente estabelecidos pelos professores que realizavam atendimentos com esses alunos desde o início do ano letivo de 2019, de modo que a pesquisadora não teve nenhuma influência na organização dos grupos; além disso, a pesquisadora acolheu as sugestões dos professores para escolha dos alunos/grupos a serem observados. Os grupos estavam assim constituídos:

- a) Grupo 1: Diego, Edson e Mateus com 15 anos e Guilherme com 22 anos. Frequentavam o Centro às terças e quintas pela manhã para atendimentos com os professores Camila (AEE L1), Daniel (AEE em Libras) e a professora ouvinte bilíngue (AEE L2);
- b) Grupo 2: Alice com 15 anos e Josiane com 21 anos. Os atendimentos ocorriam às terças e quartas à tarde pelas professoras Camila (AEE em Libras), Simone (AEE L1) e pela professora ouvinte bilíngue (AEE L2).
- c) Grupo 3: Elisa com 14 anos e Laura com 30 anos. Seus atendimentos ocorriam às terças e quintas à tarde com o professor Bruno (AEE em Libras), a professora Simone (AEE L1) e a professora ouvinte bilíngue (AEE L2).

No momento do português escrito como segunda língua, a aluna Laura se juntava ao segundo grupo (Alice e Jéssica). Apesar da diferença de idade entre Elisa e Laura havia muita interação entre as duas, porém Elisa era muito infrequente. Laura já havia concluído a Educação Básica, mas demonstrava muito interesse em continuar participando dos atendimentos no CAEE/Centro e de atividades pedagógicas no CEM. Os dados acima encontram-se sistematizados no quadro 5.

Quadro 5 – Identificação dos alunos e grupos de atendimento

Alunos	Idade	Ano Escolar	Grupos	Atendimento/Professor
Alice	15	1º EM	Grupo 2	AEE em Libras (Camila) AEE L1 (Simone) AEE L2 (professora ouvinte)
Diego	15	9º EF	Grupo 1	AEE em Libras (Daniel) AEE L1 (Camila) AEE L2 (professora ouvinte)
Edson	15	7º EF	Grupo 1	AEE em Libras (Daniel) AEE L1 (Camila) AEE L2 (professora ouvinte)
Elisa	14	7º EF	Grupo 3	AEE em Libras (Bruno) AEE L1 (Simone) AEE L2 (professora ouvinte)
Guilherme	22	8º EF	Grupo 1	AEE em Libras (Daniel) AEE L1 (Camila) AEE L2 (professora ouvinte)
Josiane	21	Escolarização concluída	Grupo 2	AEE em Libras (Camila) AEE L1 (Simone) AEE L2 (professora ouvinte)
Laura	30	Escolarização concluída	Grupo 3	AEE em Libras (Bruno) AEE L1 (Simone) AEE L2 (professora ouvinte)
Mateus	15	9º EF	Grupo 1	AEE em Libras (Daniel) AEE L1 (Camila) AEE L2 (professora ouvinte)

Fonte: Autora, 2019

3.3 Procedimentos para a coleta dos dados – Observação dos atendimentos educacionais especializados

Antes de iniciar a observação dos atendimentos, a pesquisadora conversou individualmente com os pais e/ou responsáveis sobre o propósito da pesquisa e, pelo fato de todos serem ouvintes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), foi lido e explicado somente em língua portuguesa. O documento foi assinado pelos responsáveis. Quanto aos alunos, eles foram reunidos em grupos, com a presença do professor surdo e a pesquisadora, a fim de serem esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam

utilizados. Os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram distribuídos para leitura e interpretados para a língua de sinais pela pesquisadora. Todos concordaram e assinaram o TALE (Apêndice E).

Embora a proposta inicial previsse a observação das práticas de todos os professores do CAEE/Centro, o horário de atendimento do professor Bruno não coincidia com aquele em que a pesquisadora se encontrava na instituição; com isso, foram observados os atendimentos de três dos quatro professores que atuavam no CAEE/Centro.

Todas as filmagens ocorreram em uma única sala física, escolhida pela equipe por ser mais espaçosa para a organização dos equipamentos de vídeo. As observações foram realizadas às terças e quintas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde, e às quartas-feiras à tarde. Abrangeram o período de 05/09/2019 a 24/10/2019, totalizando 18h19min de filmagens. Cabe ressaltar que a análise dos dados incluirá apenas os episódios realizados durante este período de observação, portanto, a quantidade de filmagens não foi suficiente para determinar as práticas dos professores como um comportamento cotidiano recorrente em outros atendimentos.

As filmagens tornaram-se necessárias considerando os aspectos particulares da Libras – ser uma língua visoespacial –, mas também por se tratar de um excelente recurso metodológico, que permite ao pesquisador construir sentidos a enunciados, em sua constituição verbal, não-verbal e extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019), não percebidos no momento da realização do grupo. Acrescenta-se ainda as discussões de Souza (2007) que, baseando-se nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e de alteridade, destacou a necessidade do olhar e da palavra do outro para a construção e compreensão do eu. Nesse sentido, a câmera tornou-se um instrumento a mais para o pesquisador ampliar sua visão das relações constitutivas dos alunos e dos professores e sobre os modos como esta realidade se constitui nos espaços dos AEEs.

Compreende-se ainda que as imagens desencadeiam atitudes e comportamentos carregados de sentidos expressos no tom que é dado ao enunciado, nas expressões que o constituem e no olhar que é direcionado ao outro, aspectos que, para a perspectiva teórica adotada, permitem ao pesquisador compreender de forma mais profunda as experiências subjetivas em jogo, construindo, por intermédio das filmagens, os sentidos que compuseram as análises.

Com base nisso, esta pesquisa utilizou o recurso da videogravação com o intuito de captar a expressão dos participantes, a interação entre os interlocutores, os recursos utilizados pelos professores, as intervenções dos alunos, enfim, a dinâmica dos atendimentos em sua totalidade. Portanto, buscando registrar e reconstituir o percurso de sentidos construídos por um pequeno número de participantes dispostos ao redor de uma mesa circular, foram utilizadas

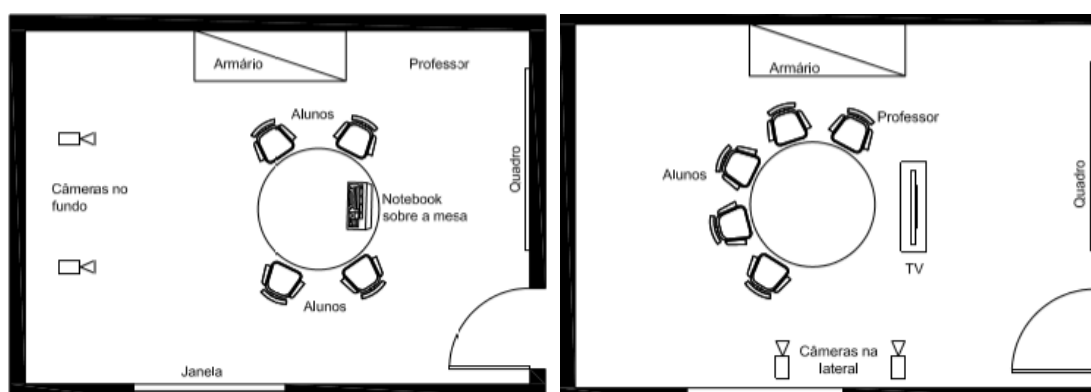
duas câmeras fixas colocadas em pontos estratégicos da sala, excluindo-se a necessidade de um auxiliar de pesquisa para operá-las.

Basicamente a configuração do espaço físico ocorreu de duas formas: professores e alunos divididos em cada lado da mesa e as câmeras posicionadas ao fundo da sala; ou, professores e alunos dispostos em semicírculo ao redor da mesa e as câmeras posicionadas na lateral da sala. Essa organização variava conforme a quantidade de alunos ou o recurso utilizado pelo professor (notebook, televisão e atividades desenvolvidas na mesa, tais como: jogos, desenhos, escrita) para o desenvolvimento de seu trabalho.

De modo geral, os alunos não se constrangeram diante da presença da câmera e da pesquisadora. Às vezes, mostravam-se preocupados em conferir se estavam de fato aparecendo nas filmagens ou se a câmera já havia sido desligada. Em alguns momentos, interagiram com a pesquisadora e acenaram para a câmera em tom de brincadeira.

A organização do espaço físico e a disposição dos alunos e do professor durante os atendimentos estão representadas na figura 4:

Figura 4 – Planta baixa da sala



Fonte: Elaborado por Débora Cruz, 2019.

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados – Armazenamento

Utilizou-se para a filmagem dos atendimentos observados uma câmera e um celular apoiados respectivamente em dois tripés e posicionados no espaço da sala, conforme descrição da figura 4. Ao fim de cada dia de filmagem, os dados foram armazenados no computador e organizados em pastas de arquivos com a data e o nome do professor que realizou aquele atendimento. Além desse cuidado, foi feito também um backup para um HD externo com o intuito de garantir e preservar a segurança dos dados coletados.

Os recortes selecionados para a análise foram escolhidos a partir das situações observadas que estavam em consonância com os objetivos delineados na pesquisa, em um total de 14 (quatorze) episódios, e contemplaram os atendimentos das professoras Simone e Camila, responsáveis pelo AEE de Libras, e do professor Daniel, que realizava o AEE em Libras. Buscou-se, por intermédio deles, compreender como este grupo de professores possibilitou a construção do conhecimento dos estudantes surdos, considerando as diversidades educacional e linguística dos alunos, segundo a organização e planejamento seguidos pelo CAEE/Centro para o AEE-PS.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Analisar as diferentes linguagens em Libras usadas por professores surdos a fim de construir os conhecimentos escolares e sobre a língua em uso em diferentes campos de atividade humana, exigiu compreender todos os processos envolvidos na execução destas práticas, levando-se em conta as implicações linguístico-pedagógicas inerentes a elas. O exame analítico aproximou-se da abordagem microgenética baseada nas proposições de Vygotsky, segundo a qual os fatos devem ser investigados minuciosamente. Isso implica pensar que “os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000, p. 11). Assim, por meio de recortes das filmagens coletadas, esta pesquisa se dispôs a retratar os aspectos intersubjetivos e dialógicos relevantes para o propósito do estudo, relacionando os microeventos observados a situações macrosociais, além de traçar o curso de transformações dos eventos, a fim de interpretar o fenômeno de interesse em sua totalidade (GÓES, 2000).

Desse modo, a pesquisadora procurou, a partir da observação e do acompanhamento dos atendimentos, eleger episódios que retratassem as minúcias e detalhes relevantes para interpretar como as práticas discursivas em Libras, realizadas por professores surdos, possibilitavam a construção do conhecimento diante da diversidade linguística dos alunos, baseando-se na “intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos”, (GÓES, 2000, p. 21).

Consoante a isso, uma análise pautada na concepção bakhtiniana da linguagem pressupõe que o pesquisador adote uma postura dialógica frente aos dados, “tendo como foco as linguagens que os constituem, [que] permitirá reconhecê-los como enunciados concretos, construídos por discursos sociais, culturais (...) a partir de posicionamentos axiológicos de sujeitos que os constituem” (BRAIT; NUNES, 2018, p. 149). Nesta relação dialógica com o

objeto da investigação, deve-se colocar em relação a língua, a linguagem, a história e os sujeitos, compreendendo que os dados serão analisados a partir de uma situação comunicativa real, que dialoga com o contexto e seus anteriores marcadores ideológicos, em um processo sempre ininterrupto e nunca acabado (BRAIT, 2006; BRAIT; NUNES, 2018).

Diante disso, o percurso metodológico do ponto de vista do pensamento bakhtiniano, fundamenta-se em uma análise pautada nas

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em suas concepções linguísticas habituais (VOLOCHINOV, 2017, p. 220).

Desse modo, a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida ou explicada fora da situação concreta, e os dados devem ser analisados em uma perspectiva dialógica que considere os enunciados em sua constituição verbal, não-verbal e extraverbal (VOLOCHINOV, 2019). Por este motivo, buscou-se analisar os enunciados concretos produzidos socialmente e materializados na e pela linguagem, inseridos em um contexto social mais amplo, de modo que a pesquisa traduza um momento da comunicação discursiva, uma vez que é impossível retratar os enunciados em sua totalidade, considerando que a linguagem é um fenômeno sócio-histórico-ideológico (BRAIT; NUNES, 2018).

Esse processo de interpretação, por sua vez, exigiu da pesquisadora um distanciamento, o assumir uma posição exotópica ao dialogar com os enunciados que se tornaram objeto de análise (OLIVEIRA, 2012), uma vez que, mesmo que do lugar de observadora, a pesquisadora participou dos atendimentos.

3.6 Notação

Em função dos objetivos desta dissertação, optou-se por apresentar os episódios traduzidos para a língua portuguesa e, por este motivo, foram selecionadas algumas notações com o intuito de retratar com fidedignidade o diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Para a tradução, utilizou-se a seguinte notação, baseada no estudo de Preti (1999):

Quadro 6 – Normas para notação

Ocorrências	Sinais/Grafia
Enunciados em língua portuguesa	<i>Itálico</i>
Gestos ou comportamentos dos interlocutores e marcas de referência	()
Pausas e indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto	...
Perguntas	?
Superposição, simultaneidade de falas	[
Datilologia ²⁹	Letras em caixa alta separadas por hífen (D-A-T-I-L-O-L-O-G-I-A)

Fonte: Preti (1999).

²⁹ Datilologia ou alfabeto manual corresponde às configurações assumidas pela mão a fim de representar as letras do alfabeto da língua portuguesa.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão analisados os dados dos atendimentos realizados pelos professores surdos que atuam no Centro de Atendimento Educacional Especializado da região Central (CAEE/Centro) do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG), a fim de se entender como os atendimentos são, por eles, pensados e construídos e se analisar as práticas de uso da linguagem utilizadas durante os AEEs de e em Libras para alunos surdos. Por meio deste percurso, tornou-se possível responder ao objetivo geral desta dissertação, que foi compreender como os professores surdos possibilitam a construção do conhecimento dos estudantes surdos, considerando as diferentes faixas etárias, níveis educacionais e diversidade linguística dos alunos.

Vale destacar que a análise aqui realizada privilegia um olhar para as práticas que emergem dos dados, não havendo, portanto, nenhuma intenção em analisar as pessoas envolvidas; objetiva-se, desse modo, problematizar, unicamente, as condições que permeiam a atuação do professor surdo priorizada pelos atuais modelos educacionais inclusivos. Não se pretende, de forma alguma, diminuir o espaço conquistado pelo professor surdo nos AEEs e, tampouco, defender que os ouvintes ocupem os espaços de surdos. Entretanto, os dados revelaram que promover a construção do conhecimento por meio de interações em Libras constituiu-se em desafios para os professores surdos, uma vez que as políticas educacionais tendem a enfatizar a questão da identidade – ser surdo – em detrimento da formação – ser professor (CARVALHO, 2016), necessária para se atuar tanto nas salas de aula quanto nos atendimentos educacionais especializados.

Conforme apresentado no capítulo anterior, todos os professores eram graduados em Letras Libras na modalidade de educação à distância, curso que, segundo Quadros e Stumpf (2014), visa à formação de profissionais que, além do domínio das línguas estudadas e das culturas a elas relacionadas, possam “exercer de maneira plena as atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicólogo, entre outras” (p. 20).

Desse modo, alinhado às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Letras, todos os objetivos do Curso voltam-se para os estudos de primeira e segunda línguas, da

linguagem como fenômeno sociocultural, político e educacional, e das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam as pesquisas na área da linguística e da literatura. Segundo consta nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras,

o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, *capazes de lidar*, de forma crítica, *com as linguagens, especialmente a verbal*, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, *o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos*, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. *Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem*, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. [...] *O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários* (BRASIL, 2001b, p. 30. Ênfase da autora)

Destaque deve ainda ser dado ao item “Conteúdos curriculares”, estabelecido pelo Parecer CNE/CES do Ministério da Educação aos cursos de Letras, segundo o qual “os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2001b, p. 31).

Desse modo, consonante com o que é previsto para um curso de Letras, também o de Letras Libras tem a maior parte da carga horária do curso destinada às disciplinas científicas relacionadas ao estudo da língua (ALBRES, 2014). Ainda para a autora, que em sua tese de doutorado discutiu a implantação, a trajetória e a constituição do curso de Letras Libras no contexto brasileiro, observa-se, na formação oferecida por este curso, uma cisão entre o conhecimento científico-lingüístico e o fazer pedagógico, fato que favorece que os professores surdos, nele graduados, vivenciem um estudo lingüístico fragmentado, que é reproduzido em suas práticas educacionais. A autora conclui que tal desarticulação entre teoria e prática nos cursos de Letras Libras é o resultado de uma organização curricular herdada de outros cursos de Letras voltados às línguas orais, que ainda mantém maior ênfase nos processos estruturais da língua em detrimento dos discursivos.

Nesse sentido e em consonância com Albres (2014), questiona-se até que ponto o curso de Letras Libras contribui para uma formação efetiva de professores para o ensino de Libras, mediante a produção de práticas criativas e interativas com os pares de alunos surdos. Indaga-se ainda a formação recebida para o desenvolvimento de práticas nos AEEs em Libras, à medida que estas implicam em conhecimentos didático-pedagógicos intrínsecos aos diferentes anos escolares e relacionados às distintas áreas do conhecimento, objeto de outras licenciaturas.

Outro desafio enfrentado pelos professores esteve relacionado à irregularidade na frequência dos alunos aos atendimentos, em especial naqueles conduzidos pela professora Simone. Entre 05/09/2019 e 24/10/2019, período dedicado às observações para esta pesquisa, as duas alunas que pertenciam a um mesmo grupo de atendimento se encontraram apenas uma única vez, embora houvesse uma previsão de seis atendimentos com a dupla para esse mesmo período. Tal problema também foi enfrentado por Daniel e Camila, já que, dos quatro alunos que compunham um dos grupos de atendimento sob a responsabilidade dos dois professores, AEE em e de Libras, respectivamente, somente dois eram assíduos e um deles sempre chegava atrasado.

Outro aspecto ainda a ser destacado diz respeito à forma como os atendimentos eram ofertados pelo CAEE/Centro, que, à época, seguia a subdivisão proposta pelo MEC – AEE em Libras, AEE de Libras e AEE em português escrito³⁰ (DAMÁZIO, 2007) –, divisão disseminada como uma possível organização do trabalho para o AEE de pessoas surdas. Mesmo não sendo uma obrigatoriedade, o Centro seguiu à risca essa proposta, conforme pode ser observado nos planejamentos de ensino elaborados pelos professores surdos e nas dinâmicas dos atendimentos. Porém, isso se constituiu como desafio na medida em que os próprios professores admitiram não ser possível realizar efetivamente o AEE em Libras, segundo a configuração sugerida pelo MEC, em razão dos diferentes níveis educacionais existentes em um mesmo grupo e às desiguais possibilidades de aprendizagem dos alunos devido aos distintos conhecimentos da Libras por eles demonstrado; estes, por sua vez, tiveram também implicações para o desenvolvimento do AEE de Libras e nas interações entre professoras e alunas.

Pode-se dizer que os desafios aqui apresentados perpassaram quase a totalidade dos atendimentos observados e, sua consideração, tornou possível a compreensão de alguns dados que serão apresentados e discutidos a seguir.

Em função dos objetivos traçados para a realização de cada um dos atendimentos analisados nesta dissertação, eles serão apresentados seguindo a mesma organização assumida pelo CAEE/Centro: AEEs de Libras e AEEs em Libras.

4.1 AEEs de Libras

Como apresentado no capítulo anterior, os grupos de alunos surdos que frequentavam o CAEE/Centro eram bastante heterogêneos em relação a faixa etária, escolaridade e

³⁰ Esta organização foi devidamente explicada no capítulo 3.

conhecimento da Libras. Alguns já haviam assimilado a língua e participavam dos atendimentos há mais tempo, usufruindo de uma relação de proximidade com os colegas e com os professores. Outros continuavam participando do AEE de Libras, mesmo depois de concluírem a Educação Básica, em razão de ainda manterem vínculo com outra instituição de ensino da rede municipal que oferecia atividades extracurriculares para a comunidade surda, ou simplesmente pelo fato de não conviverem com outros pares surdos fora do contexto educacional. Havia ainda aqueles que estavam em processo de assimilação e uso da língua de sinais por intermédio da interação com outros interlocutores surdos, por não terem tido essa oportunidade anteriormente.

Os três primeiros episódios analisados constituem-se em recortes dos atendimentos da professora Simone com a aluna Laura. Durante o período de observação, a professora propôs atividades relativas ao contexto temático de compras em supermercados e de histórias em Libras, utilizando, para seu desenvolvimento, diferentes recursos, tais como imagens, notas e moedas em dinheiro de papel, encartes de produtos de supermercados, vídeos e encenações.

Episódio 1:

[...]

Simone: *Aqui (Aponta encartes de produtos de supermercado) tem coisas que temos em casa. (Vira os encartes e os retira de perto de Laura). Você não vai ver os encartes. Me explica o que tem no armário (despensa) da sua casa, na lista de supermercado, quais comidas você compra. Por exemplo, sua mãe compra que coisas... Você lembra a lista, por exemplo, feijão... que mais?*

Laura: *Tem carne...*

Simone: *O que mais?*

Laura: *Linguiça.*

Simone: *(expressão de que não entendeu). O que é?*

Laura: *L-I-N-G-U-I (Laura faz a datilologia incompleta da palavra e repete o sinal feito anteriormente).*

Simone: *Linguiça. O que mais?*

Laura: *Tem peixe.*

Simone: *Por exemplo, eu e meu marido, nós dois vamos..., às vezes com nossos filhos, nós quatro vamos ao supermercado fazer compras. Vou olhando os produtos, colocando no carrinho. Eu olho a minha lista e vou pegando os produtos que estão na minha lista. Com o carrinho cheio, passo no caixa, pago, carrego as sacolas e, ao chegar em casa, eu guardo os produtos no armário. O que tem? Quando você vai ao supermercado com sua mãe...*

Laura: *(balançando a cabeça afirmativamente) Minha mãe em casa tem.*

Simone: *Você e sua mãe vão ao supermercado... o que vocês compram? E a lista? Lembra? Por exemplo...*

Laura: *Arroz, feijão, doce.*

Simone: *(Expressão de que não entendeu) Doce?*

Laura: *A-Ç-U-C-A-R.*

Simone: (De forma pausada) A-Ç-U-C-A-R, *açúcar*.

[

Laura: A-Ç-U-C-A-R, *açúcar, sal, óleo, macarrão, milho*, (Faz gesto na forma de uma lata), *peixe* (novamente gesto para representar lata).

Simone: (Faz gesto como se estivesse abrindo uma lata e balança a cabeça discretamente indicando ter entendido o que Laura enunciou).

[

Laura: (Faz gesto como se estivesse abrindo a lata. Balança a cabeça concordando).

Simone: *Só isso?*

Laura: *Tem mais...* C-O-U... (Datilologia), couve.

[...]

Observa-se no episódio acima que, para alcançar seus objetivos, Simone tentou aproximar as histórias de vida das duas, por considerar que o pouco conhecimento da Libras demonstrado por Laura e a pouca interação que ela estabelecia com outros surdos não seriam, por si só, suficientes para assegurar sua compreensão. Assim, ao se deslocar para o horizonte social da aluna, a professora comparte experiências comuns, baseadas em um gênero do cotidiano de Laura. Nessa relação de interação e proximidade, com um repertório linguístico conhecido e compartilhado por ambas, os enunciados ganharam sentido para a aluna e possibilitaram momentos de comunicação.

Entretanto, o episódio revelou também que Simone, talvez pelo caráter do AEE – o ensino de Libras – deu maior ênfase aos elementos lexicais isolados, como pode ser observado quando a professora retirou os encartes dos produtos e pediu para Laura apenas lembrar-se dos itens de supermercado que sua mãe costumava comprar, em detrimento do estabelecimento de um diálogo entre os produtos enunciados por Laura com a vida da aluna, prática que poderia possibilitar uma outra forma de Laura se expressar na língua.

Não se pode negar que, com a atividade proposta por Simone, Laura demonstrou capacidade de enunciar sinais em Libras respondendo às mediações da professora, mas observou-se que o intuito da atividade foi promover uma expressão por meio do estímulo da memória, sendo este, inclusive, um dos objetivos específicos elencados no planejamento de Simone. No entanto, reconhece-se, a partir da perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, que a memória de língua, ou a memória de sinais para ser mais exata, não propicia uma participação discursiva ativa da aluna sobre o uso concreto da língua/linguagem, na medida em que saber a língua reduz-se a saber enunciar e a reconhecer palavras, ou melhor, sinais isolados,

compreendidos como sendo de significação imutável, como “sinal”³¹; sinais, a partir desta concepção, que se organizam em um sistema fechado, que independe de qualquer intenção e motivação ideológica que os transformariam em signos (VOLÓCHINOV, 2017). Essa visão corresponde à tendência do pensamento linguístico denominada pelo autor como *objetivismo abstrato* e que foi duramente criticada por Bakhtin e pelos autores do Círculo.

Os principais fundamentos que sustentam o objetivismo abstrato foram assim sintetizados:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado [...].
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos [...].
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas. [...] Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivo em comum. Eles são alheios entre si (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

Para Bakhtin e os autores do Círculo, “a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 182), uma vez que impede o falante de significar a língua em uma situação de uso concreto. Esta tendência compreende a língua puramente sob o aspecto da forma, quase como uma estrutura matemática, rejeitando os diversos sentidos possíveis de serem dados a ela. Além disso, ao se considerar que todo e qualquer enunciado se constitui em uma resposta a outros enunciados e, portanto, que a compreensão de um signo é possível apenas quando ele é posto em relação com outros signos, Simone, ao propor a memorização e a reprodução de sinais, inviabilizou que os enunciados de Laura se unissem à contínua cadeia de comunicação verbal.

A compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Esta cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Esta cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

³¹ Por tratar-se de usuários da língua brasileira de sinais, sempre que for usado o termo “sinal” na concepção bakhtiniana e não como referência aos sinais da Libras, estes estarão grafados entre aspas. Entende-se, por “sinal”, um meio técnico que aponta para um objeto ou ação imóvel, definida, que permanece no nível do reconhecimento da forma linguística, sem jamais passar pela compreensão ideológica do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017).

Verifica-se ainda, no episódio acima, que a preocupação da docente em fazer a aluna resgatar da memória uma lista de sinais, enunciando-os da mesma forma que ela, não possibilitou que Laura fizesse suas próprias escolhas linguísticas e que construísse seus enunciados de acordo com o grupo social ao qual pertence. Descaracteriza-se, desse modo, o heterodiscurso social que, na linguagem bakhtiniana, “traduz a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais” (BAKHTIN, 2015, p. 247), constitutivas de toda e qualquer língua.

A prática desenvolvida por Simone indica, assim, que a concepção de língua que perpassa as políticas de formação de professores para o ensino da língua de sinais, como a proposta nos cursos de Letras/Libras, acaba propiciando uma relação com a língua de forma objetivada, que distancia o ensino da língua da vida dos alunos, como pode ser observado no atendimento em discussão. Corrobora para tal leitura o fato de, em relato à pesquisadora, a professora ter mencionado preocupação em possibilitar aos alunos, no decorrer dos atendimentos, a construção de um pensamento organizado sobre a língua, razão pela qual procurava criar estratégias para propiciar que eles se expressassem em Libras. Esta mesma informação constava do planejamento fornecido pela coordenadora e do plano de ensino produzido por Simone, reiterando o compromisso que a professora tinha com o desenvolvimento linguístico dos alunos. Pode-se, portanto, pôr em questão, a maneira pela qual ela compreendia o modo como se constitui tal processo, algo intrinsecamente relacionado à sua formação, mas não sua postura pessoal!

Na continuidade do atendimento, Simone entregou os encartes de supermercado para a aluna, destacando que eles seriam úteis para ajudá-la a lembrar de outros itens que poderiam ser acrescentados à lista de compras. Após a aluna folhear os encartes, observar e apontar alguns produtos, a professora os recolheu novamente da mesa, e propôs uma situação hipotética em que ela se passava pela mãe da aluna, solicitando que Laura a ajudasse a lembrar dos itens que necessitavam ser comprados. Por meio de dramatizações, as duas começaram a simular que estavam abrindo os armários para verificar quais produtos tinham acabado e deveriam ser incluídos na lista de compras. Laura se envolveu na atividade, participando da situação simbólica com bastante entusiasmo.

Episódio 2:

[...]

Simone: (Guarda os encartes) *Vou falar o que eu lembro da lista, os itens que eu preciso comprar. Depois é a sua vez. A lista de supermercado, do que precisava comprar era... Espera aí... Vou imaginar*

a cozinha... o que falta... (Expressão de estar pensando): um, detergente não tem, acabou; dois, bombril acabou; três arroz, feijão, macarrão, óleo, carne... na cozinha, acabaram...

Laura: (Sorri).

Simone: *Ovo, queijo ralado (Expressão de estar pensando), pasta de dente. Cozinha conferido! Vamos pensar em outros... banheiro: falta papel higiênico, sabonete.*

Laura: (Interrompe a professora, faz o sinal de sabonete esfregando o corpo e não a mão).

Simone: *Sabonete, tomar banho.*

Laura: S-A-B-O-N-E-T-E.

Simone: *De cozinhar?*

Laura: *Não, serve para tomar banho.*

Simone: (Esfrega o braço, como se fosse o sabonete passando no braço). *Tomar banho...*

Laura: *Xampu*

Simone: *Xampu, produto de limpeza perfumado para o chão, amaciante de roupa.*

Laura: *Na máquina de lavar eu coloco as roupas. Mistura o produto, fecho a tampa, abro a torneira e espero encher. Espero um tempo a máquina funcionando depois retiro a roupa e penduro no varal, Sinal incompreensível.*

Simone: *Agora você vai me falar o que você lembra que tinha na lista.*

[...]

Mantendo-se coerente à sua concepção de língua, Simone, na continuidade da atividade, reproduz a prática de memorização como recurso que precisa ser constantemente acionado a fim de se ensinar/aprender Libras, que é então tratada como “produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 168). A valorização deste artifício materializou-se no contexto do discurso de Simone que antecedeu e que iniciou o recorte, em que a professora fez uso recorrente de sinais referentes aos verbos em português “lembrar”, “imaginar” e “memorizar”, seguido da prática de enumeração dos sinais, como itens lexicais para a apresentação da atividade à aluna.

Visando organizar tais itens, inicialmente, Simone tentou classificar os produtos para compor a lista em subgrupos – aqueles de cozinha, de banheiro, de uso geral; no entanto, no desenvolvimento da atividade, observou-se que ela mesma não conseguiu “formatar” a língua “dentro de uma existência imóvel”, aspecto não percebido por ela dado seu envolvimento na atividade. Com isso, as categorias por ela propostas não se sustentaram, como por exemplo, a categorização de pasta de dente como item de cozinha, xampu no subgrupo de produtos de limpeza e/ou para a lavagem de roupas.

Reconhece-se, entretanto, que mais do que a classificação dos produtos, o interesse da professora voltava-se em saber sobre o que Laura se lembrava dos enunciados por ela

produzidos (já que a professora se antecipou à aluna na organização da lista de compras), observar se ela acrescentaria algum item presente nos encartes à sua própria lista e perceber quais sinais a aluna conhecia (ou que teria aprendido a partir daqueles realizados pela professora) e como ela os enunciava.

Esta hipótese, uma vez mais, corrobora com a leitura realizada antes de que tais práticas relacionam-se intrinsecamente com a concepção de língua na qual Simone foi formada no curso de Letras, por meio da qual se valoriza “o aspecto estável da identidade das formas linguísticas [que] prevalece sobre a sua mutabilidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192). Nesse sentido, privilegia-se “a gramática e o léxico, por compreendê-los como centros organizadores das categorias linguísticas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186).

A formação a qual foi submetida reflete (ou influencia) assim, a forma verticalizada como a professora conduz a atividade, ao dar pouco espaço para que a aluna mostre suas concepções e compreensões e sinalize de maneira coerente ao grupo social ao qual pertence. Tais momentos podem ser exemplificados por meio da correção dos sinais e da classificação dos itens de supermercado, como no episódio em discussão, dando a entender à aluna de que há uma única forma de enunciar os sinais, de modo independente do contexto e do horizonte sociocultural do enunciador, e de pensar e/ou organizar os itens lexicais em categorias, que foram agrupados da forma como fazia sentido para a professora, desconsiderando outras que poderiam ser também usadas por Laura, para posterior montagem de sua lista, como por exemplo, a divisão existente nas gôndolas dos supermercados, a disposição dos produtos nos encartes impressos, a organização individual dos mantimentos na despensa da casa da aluna, entre outros.

Essa maneira de se relacionar com a língua, levou ainda à desconsideração de Simone da resposta³² de Laura ao seu enunciado sobre a lista de itens de banheiro: no momento em que a professora faz o sinal correspondente à palavra em português para “sabonete”, a aluna faz referência à mesma palavra esfregando o corpo e não a mão, utilizando, assim, um classificador para o sinal de sabonete que o associa à ação de tomar banho, enunciado este que, inicialmente, foi aceito por Simone. No entanto, em seguida, a professora realizou um sinal para sabonete, possivelmente desconhecido por Laura ou que a ela a aluna atribuía a significação de lavar as mãos. Frente à dúvida de se estar fazendo referência ao mesmo item, Laura faz a datilologia da

³² Para os autores do Círculo de Bakhtin, ao se considerar que estamos imersos em uma cadeia ininterrupta de comunicação verbal, pressupõe-se que a todo enunciado corresponderá uma resposta. É neste processo que se encontra o da compreensão: “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

palavra sabonete, ao qual a professora responde perguntando se o sabonete era usado para cozinhar, desconsiderando o fato de ela mesma ter dito que dali em diante ela citaria os itens do subgrupo “banheiro”. Tal enunciado, por sua vez, causou estranheza à Laura, que reafirmou se tratar de um objeto usado para tomar banho em uma tentativa de dar seguimento ao diálogo, demonstrando, desse modo, sua participação e envolvimento na atividade.

Mesmo processo pode ser observado na continuidade do episódio, quando Simone, ao mudar novamente de categoria, mencionou o “amaciante de roupas” como um item também a ser adquirido. Em resposta ao enunciado de Simone, a aluna imediatamente demonstrou seu conhecimento sobre as etapas da lavagem e o ciclo de programação da máquina de lavar roupas, narrando, dessa forma, suas vivências e experiências neste campo.

Ao se considerar os dois episódios aqui apresentados, torna-se possível observar uma contradição na forma como Simone conduz a situação, que se compreende ser decorrente da forma como ela entende constituir-se o ensino da Libras. Isso porque, ao mesmo tempo em que ela buscou uma temática que visava à aproximação com o conhecimento cotidiano de Laura, a fim de possibilitar sua expressão e, portanto, o uso da Libras, não houve um olhar atento sobre o que a aluna tinha a dizer, possivelmente por entender que, ao abrir espaço ao diálogo, ela perderia a oportunidade de ensinar Libras à Laura, um ensino da língua que parte do léxico para, posteriormente, ser possível chegar à sua estrutura sintática. Tal postura, perpetuada nos cursos destinados ao ensino de línguas, desconsidera, portanto, que “o falante [sempre] deve levar em consideração o ponto de vista daquele que o escuta e compreende” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177).

Apesar disso, Laura, envolvida com a atividade, continuava concentrada nos produtos dos encartes, indagando a professora sobre determinados itens que chamavam sua atenção, conforme observado no recorte abaixo:

Episódio 3:

[...]

Laura: (Aponta para um produto do encarte).

Simone: *Não gosto. Você gosta de refrigerante Coca?*

Laura: (Balança a cabeça em sinal de concordância e sorri) *Tem.*

Simone: *É ruim para a saúde. Eu não bebo.*

Laura: *Guaraná melhor.*

Simone: *Guaraná. Isso não é Guaraná, é Coca.*

Laura: *Diferente.*

Simone: *Diferente.*

Laura: (Faz um gesto indicando que está abrindo um armário) *Ver guaraná não tem, acabou, anota na lista. Lista enorme* (Expressão de espanto). (Gesticula como se os volumes dos objetos do carrinho estivessem crescendo e o carrinho ficando cheio) *Empurra o carrinho. Ligam para o caminhão, ligam coca, ligam e o caminhão é carregado com caixas de coca. Minha casa ele vai para a rua da minha casa, lá tem um lugar, fábrica, que é perto da minha casa.*

Simone: *Levam... compram Coca?*

Laura: *Não, é ruim.*

Simone: (Aponta para o produto no encarte) *Não gosta?*

Laura: *Guaraná, suco é melhor.*

Simone: *Muito melhor! Cortar a laranja e espremer é muito melhor.*

[...]

Observa-se assim que, quando a proposta foi finalizada por Simone, Laura ganhou espaço para buscar a construção de um diálogo com a professora. Para isso, a aluna apontou a foto de um refrigerante no encarte, enunciado não verbal ao qual Simone se antecipou dizendo que aquele produto fazia mal à saúde. Foi, no entanto, a oportunidade que Laura teve para contar à professora que morava perto de uma fábrica (ponto de distribuição) da “Coca-Cola”, empresa bastante conhecida na cidade e situada no bairro industrial do município, e que esta proximidade física lhe propiciava assistir, frequentemente, a dinâmica e o movimento de carregamento dos refrigerantes nos caminhões de abastecimento.

Foi um momento em que Laura pode falar sobre si, aproximar a professora de suas vivências, demonstrar que também possui conhecimentos que são construídos em seu cotidiano, e que poderiam ser compartilhados com Simone. No entanto, percebe-se que o projeto discursivo inicial de Laura não foi considerado pela professora, que, em um processo marcado pelo reconhecimento e não pela compreensão, impôs seu posicionamento ideológico ao dizer que Coca-Cola faz mal à saúde, realizado por meio de um enunciado, carregado de uma entonação avaliativa, que levou a aluna a submeter-se, ideologicamente, ao discurso da professora. Tal submissão pode ser observada nos enunciados em que Laura afirmou que Coca-Cola é ruim e que, portanto, ela não compraria o refrigerante. Contudo, a fim de concretizar seu projeto discursivo, percorreu outro trajeto, substituindo o refrigerante por Guaraná ou suco, considerados melhores ou menos prejudiciais à saúde.

Importante dizer que, nesta análise, não está sendo atribuído juízo de valor ou se está assumindo posicionamento favorável ou desfavorável a nenhum refrigerante. Entretanto, sabe-se que as autoridades médicas e especialistas da área da saúde vêm, há muito tempo, difundindo informações que apontam os malefícios do consumo de refrigerantes, de modo geral, para o

corpo humano. Nesse sentido, entende-se que, caso fosse o objetivo da professora abordar esta temática, as discussões envolvendo a relação entre o consumo de refrigerante e o bem-estar físico poderiam vir a ser pertinentes à atividade, desde que realizadas a partir de dados científicos e não construídas a partir de opiniões ou posicionamentos pessoais da docente.

Todavia, Simone, novamente, não se abriu para questionamentos ou reflexões envolvendo os conhecimentos e a opinião de Laura sobre o tema, impedindo assim o embate ou a luta com a palavra (discurso) da aluna. Consoante a isso, Geraldi (2013) propõe uma reflexão sobre o que os educadores podem dizer com Bakhtin, partindo dos princípios de alteridade e excedente de visão na e para a construção das relações professor-alunos. Segundo o autor, considerar a alteridade que nos é constitutiva implica no entendimento de que a todo enunciado há sempre uma contrapalavra, já que os signos linguísticos não são compreendidos da mesma forma por todos; por isso, os sentidos são construídos mediante a relação de compreensão mútua pela linguagem (GERALDI, 2013).

Em relação ao excedente de visão, implicaria ter em mente que o outro vê o todo que é inacessível ao eu, fornecendo ao eu uma completude provisória, ao mesmo tempo em que este mesmo eu é o outro daquele que lhe vê. Esses conceitos, deslocados para o contexto educacional, revelam que não existe nenhuma possibilidade de “educação fora da relação entre o eu e o outro”, uma vez que é na linguagem, por meio do diálogo, pela aproximação com a palavra do outro, pelas negociações e respostas dadas, que novas construções são produzidas (GERALDI, 2013, p. 15).

Para Geraldi (2013), na relação pedagógica, a aproximação entre o eu e o outro dependerá ainda da memória de futuro do professor, ou seja, de sua finalidade no processo de aprendizagem, que só será efetivada a partir dos conhecimentos dos alunos; logo, o professor depende do aluno para dar completude ao seu projeto educacional. É a resposta do aluno ao que é proposto pelo professor que dará completude ao seu projeto inicial, contribuindo para que o eu do aluno se transforme pelo seu olhar enquanto outro. Sem essa interação não ocorre a aprendizagem, portanto, a relação pedagógica não se justifica.

Porém, ao se olhar para a relação entre Simone e Laura trazidas nos episódios apresentados, pode-se dizer não ter havido a construção partilhada do conhecimento, o reconhecimento pela professora da necessária participação de Laura para a concretização de seu planejamento de futuro, a “escuta” do que Laura tinha a dizer, a complementar e a responder ao projeto pedagógico e discursivo da professora, tampouco um cuidado para expandir o horizonte discursivo da aluna, muito provavelmente, ao se considerar o compromisso com o

desenvolvimento linguístico dos alunos demonstrado pela professora, pela maneira como o ensino da língua é por ela compreendido, como exposto anteriormente.

Esta compreensão foi ainda corroborada pela forma pela qual o projeto discursivo da professora foi construído, ou seja, um planejamento verticalizado, com foco no ensino, cuja abordagem metodológica torna-se pautada em seu próprio horizonte socioideológico. Observou-se, assim, uma preocupação muito maior pela “forma única e perfeita” (como se existisse) de realização dos sinais memorizados do que a aceitação ou o aproveitamento dos conhecimentos e formas de dizer que Laura já possuía. Tal fato,

Ganha um significado ainda mais profundo e substancial a diretriz voltada para a assimilação do discurso do outro no processo de formação ideológica do homem, na própria acepção do termo. Aqui, o discurso do outro já não atua como informação, instrução, regras, modelos, etc.; ele procura determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo e do nosso comportamento (BAKHTIN, 2015, p.135-136).

Esta postura de Simone evoca ainda uma relação com a educação por ela vivida, na medida em que se reconhece nela, a reprodução de práticas escolares herdadas do oralismo³³, que visavam o ensino da língua sob o viés da estrutura linguística. Para esta perspectiva teórica, a “língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente”, incluindo o domínio de itens lexicais (SALLES *et al.*, 2004, p. 99). Em função disso, a abordagem linguística de base estruturalista prevê procedimentos de ensino apoiados na memorização de estruturas, a partir das quais o professor exerce controle sobre o aluno, impedindo-o de alterar o percurso teórico planejado antecipadamente (SALLES *et al.*, 2004).

Compreende-se assim, que estes fatores que se relacionam com a vida da professora contribuíram também para a reprodução de discursos pertencentes a uma ideologia tradicional escolar. Tais discursos e práticas fizeram-se presentes também nos atendimentos com Elisa.

Segundo relato da professora, Elisa havia voltado a frequentar os atendimentos no CAEE/Centro há pouco tempo e aquele seria o segundo encontro com ela; por este motivo, os atendimentos observados se constituíam em processo de avaliação do nível de conhecimento linguístico desta aluna, bem como de seus interesses e preferências. Elisa levou para o atendimento alguns exemplares de revistas da coleção *Turma da Mônica*, parecendo ter sido uma solicitação feita pela professora no atendimento anterior, quando ainda não havia iniciado o período de observação pela pesquisadora.

³³ Conforme apresentado no capítulo anterior, Simone recebeu uma educação oralista dos 5 aos 27 anos, sem nenhum contato com a Libras durante este período.

Simone deu prosseguimento a um trabalho com histórias em Libras, não sem antes se certificar se a aluna gostava de histórias e por quais temas se interessava. Elisa respondeu ao questionamento da professora afirmando conhecer histórias infantis. A professora então explicou que a história que ela iria trabalhar não era para crianças, e sim, conforme sua própria avaliação, tratava-se de uma história voltada para adolescentes. Neste momento, a professora mencionou que veria as revistas da aluna posteriormente, o que de fato aconteceu nos 18 minutos finais do atendimento.

A história em questão fazia parte de um material bilíngue português/Libras da editora Arara Azul, intitulado *A ilha do tesouro* (STEVENSON, 2008), que narra a história do velho marinheiro Capitão Bill, que, ao morrer, deixou um baú em que guardava o mapa de uma ilha na qual havia um tesouro escondido. Esta informação despertou nos demais personagens o desejo de aventurar-se até a ilha na tentativa de encontrar a fortuna.

Antes de iniciar o vídeo, a professora apresentou o livro impresso da história (material em português), fez a datilologia da palavra “ilha” e perguntou se Elisa conhecia a palavra, ao que ela respondeu negativamente. Sem explicar o conceito, apresentou, em seguida, o sinal em Libras de “pirata”, compreendido por Elisa apenas quando viu a foto de um pirata no livro. A professora consultou o livro a procura de uma imagem que representasse a “ilha” para mostrar a aluna, mas como não encontrou, mencionou que a história em Libras iria mostrar uma ilha, então seguiu exibindo um trecho do vídeo.

Nesse momento, a professora pausou o vídeo e perguntou à aluna qual era o tema da história, mas Elisa não foi capaz de responder. Também perguntou se a aluna sabia o que era um tesouro, ao que Elisa respondeu tratar-se de um homem mal, muito provavelmente em diálogo com o “pirata” mencionado antes pela professora. Frente à resposta da aluna, a professora passou a explicar à aluna, que “ilha” se referia a uma grande quantidade de água em volta de uma extensão de terra com coqueiros, e que “tesouro” era uma caixa em forma de baú com muitas moedas, dinheiro, que as pessoas procuravam naquela ilha.

Simone prosseguiu a atividade apresentando o vídeo, pausando, explicando o conteúdo exibido no material e fazendo algumas perguntas sobre alguns sinais que iam sendo apresentados. À medida que as explicações eram dadas, Elisa balançava a cabeça em sinal de concordância e respondia às perguntas da professora. As intervenções feitas por Simone indicaram tratar-se de uma forma de manter a atenção da aluna na história e verificar o nível do reconhecimento de alguns sinais apresentados no vídeo.

Pode-se observar, na proposta da atividade, que Simone teve a preocupação de buscar uma história que não fosse infantil, considerando a idade de Elisa – 14 anos. Partiu assim do

pressuposto de que uma narrativa de aventura e suspense poderia despertar o interesse de uma adolescente e, com isso, aproximar-se de Elisa, de seus conhecimentos e práticas de linguagem, a fim de planejar o AEE que estava sendo iniciado com a aluna. No entanto, ao invés de investir em conhecimentos mais gerais relacionados ao gênero do discurso histórias de aventura, visando, com essa prática, conhecer as formas de discursos utilizadas por Elisa em Libras e seus conhecimentos sobre o gênero/tema, Simone optou por se ater à descrição do personagem principal feita logo no início da narrativa para estabelecer diálogos com Elisa.

Segundo a versão em português, Capitão Bill foi descrito como sendo “um velho marinheiro com uma horrível cicatriz no rosto [...] [que] passava o dia todo mal-humorado [...]. De noite, segurando uma grande garrafa de rum, contava horríveis histórias de naufrágios, enforcamentos e torturas” (STEVENSON, 2008, p. 2). Na tradução para a Libras, a personagem foi descrita “como um homem velho, usando um rabo de cavalo no cabelo, que vestia uma roupa azul. Tinha uma cicatriz no rosto, mãos e unhas sujas, era alto, forte, e frequentava uma hospedaria para beber rum, na qual demonstrava um comportamento rude, ao bater sobre o balcão para ser atendido”³⁴.

Observa-se, assim, que a apresentação do personagem varia entre as versões em português e Libras, cujos enunciados se aproximam da figura/imagem do personagem contida no livro e não daquela presente no texto escrito. Destaque pode ser dado ao fato de o Capitão ter sido descrito como sendo alto ou ao seu comportamento na hospedaria para pedir a bebida.

Para o diálogo com Elisa, Simone tomou como base as características do Capitão descritas em Libras, no entanto, ao invés de relacioná-las com o tema da vida de um velho marinheiro, destacou uma temática que poderia vir a ter maior sentido para Elisa por fazer parte do cotidiano social: o consumo de álcool. Para isso, fez alguns questionamentos marcados por apreciações valorativas negativas em relação ao personagem.

Episódio 4:

[...]

Simone: *Capitão Bill é bom?*

Elisa: (Balança a cabeça dizendo não).

Simone: *É mal?*

Elisa: (Balança a cabeça dizendo sim).

Simone: *Ele bebe muito rum. É bebida alcóolica, você conhece?*

Elisa: (Balança a cabeça concordando que conhece).

³⁴ Tradução livre feita pela autora.

Simone: *O álcool embriaga. Por exemplo, se eu comprar uma garrafa de suco de uva não tem álcool. Você sabe o que é álcool?*

Elisa: (Balança a cabeça dizendo não) *Parece água.*

Simone: *Não* (balança a cabeça enfaticamente)! *Por exemplo, a uva é espremida na fábrica, mas se querem, misturam o álcool. A bebida fica forte* (faz expressão de sabor forte), *tem álcool.*

Elisa: *Parece.*

Simone: *Tem! O rum tem álcool, é inebriante, tem álcool misturado* (aponta para a TV fazendo referência ao vídeo). *Por exemplo, se eu comprar uma garrafa de suco de uva puro, é barato custa cerca de dez reais. Eu tomo, é uma delícia. Não tem álcool, por isso eu não fico bêbada. Mas a garrafa* (aponta para TV fazendo referência ao rum apresentado na história em vídeo) *tem álcool, por isso causa embriaguez.* (Faz a mímica para encenar um bêbado). *Você já viu um bêbado na rua?*

Elisa: *Homem parece mais ou menos bêbado, não sei.*

Simone: *Bêbado.*

Elisa: *Eu tenho medo.*

Simone: *Medo. Mas por que as pessoas ficam bêbadas? É o álcool na garrafa...*

Elisa: (Interrompe a professora) *Eu me afasto.*

Simone: *Na garrafa tem álcool misturado. Bebe um copo, outro e outro... Davam o copo* (referência à bebida rum) *para o Capitão Bill e ele bebia um copo, outro e outro...*

[...]

Neste recorte, ficou evidente a associação que a professora fez com a bebida e a índole do Capitão Bill, transmitindo a ideia de que ele é mal porque bebe muito rum, discurso que teve concordância de Elisa, quando afirma que o Capitão era mal. Na continuidade do episódio, a professora tenta contextualizar a palavra “rum”, explicando que se trata de uma bebida alcoólica; em seguida, pergunta à Elisa se ela conhecia. Em um primeiro momento, a aluna responde saber o que é álcool, mas frente à insistência de Simone, que repete a mesma pergunta a fim de se certificar de que estavam frente a um conhecimento partilhado, Elisa demonstra dúvida e, ao mesmo tempo em que enuncia, de forma não verbal, não saber o que é álcool, diz que a bebida parece água, aproximação feita, possivelmente, pelo aspecto físico dos líquidos: o álcool e alguns destilados são incolores. Ou seja, a menos que se sinta a fragrância do álcool ou o gosto do rum, da cachaça, da vodca e da água, todos possuem a mesma aparência.

Observa-se ainda que Simone, por acreditar que Elisa não saberia o que era álcool, atém-se ao não verbal constitutivo do enunciado da aluna e tenta explicar o que é uma bebida alcoólica, descrevendo, de forma equivocada e sem explicitar a referência, como o vinho é produzido: “*Por exemplo, a uva é espremida na fábrica, mas se querem, misturam o álcool.*”. Elisa, por sua vez, posiciona-se discursivamente e reitera o que havia dito anteriormente: ambos os líquidos se parecem. Tal enunciado carregou-se, assim, de sua própria consciência

ideológica, uma vez que sua compreensão sobre a relação entre as palavras álcool/água revelou seu ponto de vista específico sobre o mundo.

No entanto, sem qualquer estranhamento da professora ou tentativa de buscar saber o porquê desta aproximação entre álcool e água, ou de saber se Elisa reconhecia a diferença entre o álcool substância química para uso em casa, proibida para o consumo humano, e o álcool da bebida alcoólica³⁵, Simone seguiu com seu projeto discursivo, sem atualizá-lo a partir dos conhecimentos da aluna que se propunha a conhecer/avaliar. Desconsiderou assim o que Elisa tinha a dizer e seus valores socioculturais (LODI, 2017).

Entende-se, portanto, a partir de uma leitura da teoria discursiva e enunciativa de Bakhtin e dos autores do Círculo, que caberia então à professora, como outro privilegiado de Elisa, confrontar ou complementar o enunciado da aluna, por meio de uma correlação dialógica (BAKHTIN, 2015), pois a situação pressupunha uma escuta e uma resposta na relação com o outro interlocutor concreto: “o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (BAKHTIN, 2015, p. 51). Desse modo, Simone não poderia deixar de se orientar pelo que foi dito pela aluna e de considerar o heterodiscurso social constitutivo de seu enunciado, uma vez que, “a vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos” (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Pode-se destacar também o julgamento valorativo da professora em relação ao consumo de bebidas alcólicas e à pessoa que bebe, que, possivelmente, pelos discursos verbais e não verbais produzidos, era coincidente com aquele de Elisa, que relatou ter medo de pessoas bêbadas, o que a levava a se afastar delas. No entanto, ao se considerar a idade e o horizonte sociocultural da aluna, entende-se que discutir as questões implicadas no alcoolismo e a impossibilidade de se generalizar o comportamento de pessoas que bebem seria importante para a ampliação da leitura de mundo da aluna. Cita-se como exemplos, a abordagem dos muitos motivos que podem levar uma pessoa a se embriagar e que, em casos graves, tal prática poderia se constituir em uma doença (dependência química).

Assim, da mesma forma como discutido no atendimento de Laura, com o objetivo de ensinar a língua em sua estrutura e, por que não, em se constituir como um modelo linguístico a ser seguido por Elisa, Simone adotou uma postura em relação às suas alunas que a impediu de perceber o conhecimento por elas construído na vida e nas relações cotidianas com os diferentes outros com quem se relacionam e já se relacionaram.

³⁵ Acrescenta-se ainda o fato de tanto a palavra em português quanto o sinal em Libras serem os mesmos para álcool em ambos os sentidos.

Ao se considerar que nos constituímos pelos olhos do outro e que, nas práticas educacionais, está ainda implicada a responsabilidade ética “do professor, dada a posição exotópica dupla que possui em relação aos seus alunos: em dar-lhes completude e para deslocá-los, constantemente, em direção (não linear), à construção de conhecimentos” (LODI, 2017, p. 57), pode-se dizer que a relação que Simone estabeleceu com Laura e Elisa caracterizou-se pela tentativa de imposição ideológica da palavra daquele que detém o conhecimento (do tema e da língua) em relação àquele que é posto no lugar de aprendiz.

Estabeleceu-se, portanto, uma relação que privilegiou o ensino, entendido como uma transferência do saber a alguém que deve apenas receber o conhecimento/informações, em detrimento da aprendizagem, processo que implica na participação ativa do professor e do aluno, da consideração do excedente de visão de um na constituição do outro e para a concretização do projeto de futuro inicial do professor, um projeto não pronto e acabado, mas sim em contínua reelaboração conjunta de todos os envolvidos.

Soma-se a isso a visão de ensino de língua da professora. Conforme discutido anteriormente, Simone por ter como foco a estrutura da língua, entende que saber as partes de um enunciado/texto é suficiente para a compreensão do todo, posicionamento teórico que embora embasado em seu currículo de formação, vai de encontro ao assumido nesta dissertação, na qual se entende que sem o todo discursivo não se é possível a compreensão das partes. Nesse sentido, o trabalho pedagógico proposto pela professora não propiciou à aluna a compreensão da base sobre a qual ela poderia fazer inferências, colocar seus conhecimentos em relação com aqueles presentes na história, negociar outros com a professora, concordar e/ou discordar das ações dos personagens.

Tal posicionamento de Simone pode ainda ser observado no único atendimento em que as duas alunas, Laura e Elisa, estiveram presentes. Lamentavelmente, neste dia, Laura precisou sair mais cedo, ficando apenas 30 minutos no atendimento. Com isso, o tempo de interação entre as duas alunas tornou-se curto, pois a professora começou imediatamente a atividade justificando que precisava ser breve porque Laura não ficaria até o final do horário. Observou-se ainda que, embora preocupada com o tempo a ser utilizado com o trabalho para que ambas as alunas participassem, a proposta ou a forma como a atividade foi realizada pouco propiciou que este raro momento de interação fosse aproveitado para a (co)construção de sentidos para a história escolhida para ser trabalhada: um conto literário em Libras gravado por ela mesma e que fazia parte da coleção de DVDs *Imagem da Palavra* produzida pelo CAEE/Centro.

O conto apresentava alguns animais, tais como libélula, galinha, pato, pássaro, coelho e elefante que tentavam descobrir de quem era o cocô encontrado pela libélula. Chama a atenção,

no entanto, a escolha desta história ao se considerar que a professora, em atendimento anterior com Elisa, revelou sua preocupação em não trabalhar histórias infantilizadas com a dupla. A opção pela escolha desse conto se revelou, portanto, uma contradição, pois, mesmo as alunas demonstrando envolvimento na atividade e, por vezes, achando a história engraçada, não se esperaria que esta temática fosse trabalhada com uma jovem adulta de 30 anos e uma adolescente de 14 anos.

Para dar início à atividade, Simone exibiu o vídeo inteiro e, ao final, perguntou qual animal havia feito o cocô. As alunas não responderam imediatamente, então a professora perguntou se foi o rato (este animal não aparecia na história), ao que Elisa respondeu afirmativamente e, logo depois, corrigiu-se, dizendo ser o gato (que também não aparecia na história) e, em seguida, respondeu girafa. Enquanto a professora preparava o vídeo para voltar ao ponto exato que revelava o animal que havia feito o cocô, Laura antecipou-se e respondeu que foi o elefante. Mesmo assim, Simone voltou a história para Elisa perceber a resposta correta por meio das informações apresentadas no texto. Após isso, a professora procurou raciocinar com as alunas que o cocô só poderia ser do elefante devido ao seu tamanho e volume das fezes, pois todos os demais personagens eram animais de porte pequeno.

Na sequência, Simone perguntou qual o título da história, as alunas não responderam corretamente e, por diversas vezes, Simone voltou o vídeo, esperando que elas respondessem o título tal qual aparecia no texto em Libras.

Episódio 5:

[...]

Simone: *Vocês entenderam? Qual é o título?*

Elisa: *Animal, o título é animal.*

Simone: *Animal. E você?* (Dirigindo-se à Laura)

Elisa: *Cocô.*

Simone: *Só?*

Laura: (Debruçada sobre um dos braços). *O título são vários animais.*

Simone: *Vamos ver o vídeo de novo.*

Elisa: (Chama Laura). *Não é isso.*

Laura: (Aponta para o vídeo no notebook).

Simone: (Posicionando o vídeo para exibir o ponto exato que apresentava o título).

Elisa: *O título é o cocô de vários animais.*

Laura: (Sorri para Elisa).

Elisa: (Chama a professora, tocando em seu braço com empolgação para mostrar que lembrou do título).

Laura: (Chama a professora tocando em seu braço solicitando que veja a resposta de Elisa).

Simone: (Absorta em encontrar o ponto do vídeo). *Que susto! Espera!*

Laura: *Desculpa.*

Simone: (Depois de pausar o vídeo, dirige-se para Elisa). *O quê?*

Elisa: *Título.*

Simone: *Título.*

Elisa: *Cocô vários animais.*

Simone: (Balança a cabeça concordando). *Quase. Vamos ver de novo. Quase.* (Faz o sinal de positivo com o dedo polegar. Exibe novamente o trecho do vídeo que tem o título).

Elisa: [*Tudo bem! O tema da história. O cocô...*

Simone: *Olha o vídeo.*

Elisa: (Para de copiar os sinais do vídeo).

Simone: (Pausa o vídeo e se dirige a Elisa) *Viu? Qual o título?*

Elisa: *O título da história é o cocô dos animais. Libélula, girafa, elefante.*

Simone: (Interrompe a aluna e aponta para o vídeo) *Falou isso?*

Elisa: (Balança a cabeça afirmativamente).

Simone: (Dirige-se para Laura) *Você viu se falou isso?*

Laura: (Com os braços cruzados fez uma expressão de dúvida)

Simone: *Não.*

Elisa: *Não?*

Simone: *O vídeo em Libras começa com a apresentação: “Tudo bem? Vou contar uma história” Cocô...*

Laura: (Interrompe Simone). *Título.*

Simone: (Sorri concordando). *Isso o título. Obrigada! “Qual animal deixou o cocô ali?”*

[...]

Embora o conto apresentado seja de fácil compreensão, analisa-se que ele pode se tornar difícil a depender do tratamento que receber. No caso da atividade desenvolvida por Simone, a proposta envolvia a memorização dos animais e sua apresentação na ordem em que apareceram na história. No entanto, tal prática se tornou um pouco distinta, a partir do momento em que a professora, a fim de provocar as estudantes por meio de perguntas, introduz animais não presentes na história, induzindo-as a fazerem o mesmo. Esse foi o caso, por exemplo, do boi, mencionado por Elisa, e do cavalo, lembrado por Laura, animais que, por serem de grande porte, poderiam ter feito um cocô daquele tamanho.

Na continuidade do atendimento, Simone exibiu novamente toda a história, pausando e dirigindo às alunas perguntas baseadas no nível da apreensão de informações na superfície do

enunciado, ou seja, na reprodução do que estava sendo enunciado na história sem possibilitar qualquer movimento de reflexão.

Episódio 6:

[...]

Elisa: *No passado havia árvores...*

[
Simone: *Passado. Hoje não. No passado. Ah! Um lugar com árvores. Distante. Você viu? Parece que não tem casas.*]

Elisa: *Tem árvores.*

Simone: *Muitas árvores. Não tem casas.*

[
Laura: *Animais.*

Simone: *Vários animais. Isso. Muitas árvores.*

Elisa: *Tem macaco. Eu vi é bonito. Passarinho... elefante... girafa... cobra. Animais.*

[
Laura: *cavalo*

Elisa: (Bate no braço de Laura para chamá-la).

Simone: *Vários. Certo. Mas... Eu quero saber. Tem ali na história? (Aponta para o notebook sobre a mesa) A história falou isso?*

Elisa: (Balança a cabeça negativamente).

Simone: *A história não falou. Me responde o que você viu.*

[...]

Observa-se que, para iniciar a atividade, Simone acolhe o enunciado de Elisa de que a história ocorria em um tempo passado. A partir desta informação, a professora investe na construção de sentidos para a história, chamando a atenção das alunas sobre o fato de as ações terem ocorrido em um tempo passado e em um lugar distante, com muitas árvores e poucas casas, dados complementados por Laura: naquele lugar havia também vários animais. Diante deste enunciado, Elisa começou a contar algo relacionado à sua experiência de ter visto um macaco, que ela avaliou como sendo bonito – “*Eu vi é bonito*”; em seguida, passou a listar animais sem dar qualquer pista de se tratar do relato de um episódio real, uma visita ao circo ou ao zoológico, ou se estava fazendo alusão a um livro ou filme que tenha visto. A professora opta, então, por retomar a atividade por meio da aproximação dos enunciados das alunas com a história: “*Certo. Mas... Eu quero saber. “Tem ali na história? A história falou isso? [...] A história não falou. Me responde o que você viu*”, não permitindo assim que outros diálogos, relativos à vida e aos conhecimentos das alunas, fossem explorados.

Os processos aqui apresentados e analisados sobre os atendimentos desenvolvidos por Simone possibilitam reflexões que apontam para a forma pela qual a educação/ensino de Libras é por ela compreendida, provavelmente decorrente da formação superior realizada, prática que, como também já indicado no decorrer dessa pesquisa, vai de encontro aos parâmetros assumidos nesta dissertação. Como um dos princípios que fundamentam a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin e pelos autores do Círculo, o discurso só pode ser concebido em sua natureza social. Em sendo assim, a palavra, signo ideológico por excelência, não pode ser compreendida e tratada como sendo individual: nela se materializa a comunicação cotidiana e, nos enunciados por ela constituídos, a mescla de culturas, logo de linguagens fundantes dos heterodiscursos sociais, ou seja, as múltiplas vozes que emergem do discurso, não podem ser ignoradas e/ou tolhidas (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017).

É justamente este diálogo entre vozes que diferencia, na análise dos autores que se inscrevem nesta matriz teórica, um discurso autoritário de um discurso interiormente persuasivo. Ou seja, enquanto este é dialógico e permite ao interlocutor fazer uso de sua consciência, sendo o discurso metade seu, metade do outro (BAKHTIN, 2015), o discurso autoritário é aquele que pode ser compreendido como sendo exclusivamente do outro, constituindo-se, desse modo, por enunciados fechados e acabados, que não deixam espaço para o desenvolvimento livre e criador do discurso de outrem e de interpretações de outros contextos, com o intuito de despertar, neles, “o pensamento independente e uma nova palavra independente” (p. 140).

Nesse sentido, ao não possibilitar que os discursos das alunas ressoassem nos processos de interação verbal constitutivo do AEE proposto, Simone acabou por impor um discurso único, indiscutível e inquestionável, que teve como objetivo, apenas, viabilizar a enunciação, pelas alunas, de sinais e/ou de orações organizadas a partir de um certo sistema gramatical. Frente a ele, resta ao outro apenas o reconhecimento do que está posto como concluído e acabado, sem nada ter a acrescentar. Ressalta-se que, com esta afirmação, está se fazendo referência, apenas, à concepção de língua e de ensino de língua adotada pela professora, fato que não reflete um posicionamento pessoal da docente com pessoa autoritária.

Prática não muito distante da observada nos atendimentos de Simone foi também percebida no desenvolvimento do trabalho da professora Camila, também com uma história perpassada pela perspectiva do oralismo e formada no curso de Letras Libras. Seu grupo de atendimento era composto pelos alunos Diego, Edson, Mateus e Guilherme; no entanto, Mateus sempre chegava atrasado; Edson, na maioria das vezes, ia embora antes de o atendimento acabar; e Diego faltava com frequência. Conforme o planejamento pedagógico da professora,

materializado em seu plano de ensino, o objetivo geral a ser alcançado no AEE com este grupo era a aprendizagem da língua de sinais como L1. Para tal, a professora propôs, como objetivos específicos, estimular o uso da língua na interação com os colegas, partindo do “reconhecimento das regras de uso”, além de adotar, como metodologia de trabalho, o uso de jogos para propiciar a comunicação entre o grupo.

De fato, as atividades envolvendo jogos eram recorrentes nos atendimentos de Camila. Dentre os quatro encontros observados com este grupo de alunos, em três a professora utilizou jogos com cartões e imagens para trabalhar conceitos como antônimos, memorização do alfabeto manual em Libras, alfabeto em português escrito e configuração de mão³⁶ em Libras. Mediante isso, percebeu-se que Camila tinha uma proposta clara e bem definida sobre quais metodologias seriam usadas para alcançar os objetivos de seu plano de ensino.

No primeiro encontro, a professora trabalhou com conceitos que expressavam sentidos inversos por meio de cartões que retratavam ações opostas e, em seguida, realizou o jogo dos contrários, no qual os alunos deveriam formar os pares de antônimos. Em um segundo encontro, as atividades propostas objetivaram retratar a diferença entre letra e configuração de mão. A partir de recortes em papel no formato de mãos, os alunos deveriam realizar dobraduras correspondentes às configurações das letras dos seus nomes. Após isso, a professora utilizou cartões contendo desenhos de configuração de mão, para os alunos pensarem quais sinais utilizavam aquela configuração de mão específica. Por fim, realizaram um jogo da memória em que deveriam associar o alfabeto em português escrito com o alfabeto manual em Libras.

Embora seja possível destacar a preocupação de Camila em seguir uma sequência planejada para o ensino da língua, observou-se também que seu plano de aula serviu de base para um controle sobre sua própria prática enquanto professora, perpassando um conhecimento que se mantém sempre igual, inerte, sem nenhuma memória de futuro; ou seja, não houve compromisso em formar “algo-a-ser-alcançado” (GERALDI, 2013), uma vez que não se permitiu aos alunos nenhuma participação além daquela esperada para a execução dos jogos. Tal colocação se justifica ao se observar que, em alguns atendimentos observados, os jogos consumiram quase todo o tempo do atendimento, sobrando poucos momentos para a interação e comunicação entre o grupo e a professora.

Entretanto, este planejamento linear não se manteve nos demais atendimentos. No terceiro encontro, Camila trabalhou com o DVD em Libras da coleção *Imagem da Palavra*. O uso deste material estava previsto em seu planejamento como um possível recurso a ser

³⁶ Denomina-se configuração de mão “as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal” (BRITO, 1995, p.36).

utilizado com este e com outro grupo que estava sob a sua responsabilidade, constituído por alunos de menor faixa etária. Esta informação se torna relevante ao se considerar tratar-se de um material elaborado para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e os alunos deste grupo estarem cursando 7º, 8º e 9º anos, mas que pode se justificar pelo fato destes alunos possuírem pouco conhecimento linguístico, segundo a avaliação dos próprios professores do CAEE.

O DVD apresentava diferentes textos em Libras, que foram denominados em seu plano de ensino como “Receitas visuais”. A professora antecipou para os alunos que o material continha diversos textos e exibiu todos eles em um único encontro: apresentação pessoal, brincadeiras, cardápio, conto literário, poesia, além do reconhecimento de numerais de 0 a 10.

À medida que os textos eram reproduzidos, Camila procurava buscar uma aproximação destes com a vida dos alunos ou promover uma interação do grupo com os textos. A título de exemplo, ao apresentar as regras da brincadeira “*Pedra, papel e tesoura*”, a professora permitiu que os alunos realizassem a brincadeira entre si, mas por um curto período: logo os interrompeu e prosseguiu exibindo os demais textos do vídeo. Na continuidade, quando foi apresentado um cardápio, os alunos repetiram os alimentos citados no vídeo e a professora perguntou-lhes o que eles tinham comido no dia anterior, sem fazer referência ou estabelecer uma relação com o texto apresentado. Questões como onde pode ser encontrado um cardápio ou se o grupo já tinha visto um e, portanto, conhecia um cardápio, por exemplo, não perpassaram a relação professora-alunos. Quanto à sequência dos numerais em Libras de 0 a 10, Camila aproveitou para perguntar o número da residência de cada um deles, ao que eles responderam prontamente, com exceção de Guilherme, que levou mais tempo para entender qual era a proposta; assim que o aluno compreendeu a pergunta da professora, respondeu a ela sem dificuldade.

Segundo relato da professora, o objetivo do vídeo foi estimular a expressão e compreensão dos alunos, induzindo-os a refletir sobre o uso da língua, já que eram alunos que conheciam a língua de sinais, mas não possuíam fluência. Porém, não foi possível perceber como este objetivo foi alcançado, pois diante da quantidade de textos exibidos em um único atendimento, a interação/reflexão dos alunos foi mínima e as mediações da professora permaneciam no reconhecimento dos sinais usados, desconsiderando “uma resposta aberta a negociações e a novas construções” (GERALDI, 2013, p. 15).

No início do quarto encontro, que contou com a participação de Edson, Guilherme e Mateus, a professora trabalhou uma atividade envolvendo o reconhecimento de formas geométricas, cujo aspecto visual da proposta foi reforçado na sua fala: “*Hoje vamos trabalhar com a visualidade*”. Em seguida, deu início a uma atividade que se diferenciou das demais: o trabalho com Histórias em Quadrinhos (HQ). Esta atividade também constava em seu plano de

ensino como um possível recurso metodológico, e seria realizada a partir de histórias em sequência da “*Turma da Mônica*”.

Camila distribuiu para os alunos uma folha contendo diversas tirinhas construídas sem os balões com a fala dos personagens, investindo assim em uma proposta de trabalho prevista previamente. Cada aluno poderia escolher livremente uma das tirinhas levadas pela professora para recontar a história em Libras, enquanto os demais, baseando-se nas imagens da folha, deveriam descobrir qual história estava sendo contada, numerando aquelas que iam sendo sinalizadas, em uma sequência de 1 a 10.

Observou-se que as tirinhas não eram totalmente desconhecidas do grupo, assim como os personagens da *Turma da Mônica*, já que se referiam a eles pelos respectivos sinais em Libras para designar seus nomes; entretanto, nada se pode afirmar quanto ao conhecimento dos alunos sobre as características de cada personagem - a Magali ser comilona, o Cascão não gostar de banho, o Cebolinha trocar as letras na fala e a Mônica ser muito forte e brava - determinantes para a construção de sentidos às histórias.

Outro aspecto a ser abordado sobre a atividade diz respeito ao conhecimento das tirinhas e/ou dos HQs em sua dimensão genérica pelos alunos, compreendida como “formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal, [que] articula[m] formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistema de valores configurados por pontos de vista determinados” (MACHADO, 1997, p. 143 apud LODI, 2004, p. 82).

Assim, considerando que os textos das tirinhas utilizadas nos atendimentos foram construídos a partir de enunciados extraverbais e não verbais, cujos sentidos se constituem pela fusão entre palavras e imagens, a leitura destes textos pressuporia o conhecimento das linguagens que lhes são constitutivas, das diferentes formas de enunciá-las e dos aspectos culturais a elas relacionadas e, portanto, demandaria um trabalho prévio do professor. Além disso, deve-se considerar ainda, segundo o pensamento do Círculo de Bakhtin, que as formas constitutivas dos enunciados só podem ser compreendidas como uma totalidade, processo que “se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva (...) [e que é determinado] pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221). Desse modo, a compreensão dos textos do gênero em questão pressupõe a compreensão de marcas não-verbais (gestos e expressões de medo, dor, grito, raiva, alívio, ironia, susto), extraverbais (situação social que a gerou, relações entre os personagens, por exemplo) e verbais (fala dos personagens e onomatopeias representando ruídos do cotidiano, não perceptíveis às pessoas surdas).

Nos atendimentos observados para esta pesquisa, não se notou uma discussão prévia sobre o gênero e os aspectos específicos presentes nas tirinhas selecionadas para o trabalho com o grupo, e nada se pode dizer, pelos dados analisados, sobre a realização destas discussões em momentos anteriores. Este fato pode ser confirmado pelo questionamento de Mateus à professora sobre o que significava a onomatopeia “POF”, que aparecia na cena em que uma casca de banana cai sobre a cabeça da personagem Magali. Conclui-se assim, que a atividade possibilitava a eles descreverem as imagens, sem estabelecer diálogo com outros elementos também constitutivos das histórias e com conhecimentos do cotidiano – escolar, familiar, de mundo etc.

Um outro exemplo, diz respeito à história contada por Edson baseada na tirinha representada abaixo.

Figura 5 – Tirinha da *Turma da Mônica* I



Fonte: Material elaborado pela professora, 2019.

Episódio 7:

Edson: *A Mônica está girando sua mão erguida e corre atrás do Cebolinha. Ela subiu (aponta para cima).*

Mateus: *Subindo.*

Edson: *Cebolinha fica no chão olhando para o alto, sorrindo.*

Camila: (Consulta a história na folha impressa, balança a cabeça em concordância) *Certo! A Mônica girando a mão erguida com força.*

Mateus: (Dirige-se à professora e mostra na folha a história contada pelo colega).

Camila: (Dirigindo-se para Mateus) *Certo! É a 4. Certo. Cebolinha sorrindo.*

Observa-se, neste episódio, que Edson narrou a história sem dificuldades: atribuiu significados às ações presentes nas imagens e, ao se distanciar da prática de descrição dos quadinhos de forma isolada, assegurou que a história, em seu todo, ganhasse sentido para ele

e para o grupo. Contudo, alguns detalhes não foram mencionados por ele. O primeiro deles diz respeito a não referência ao coelho na mão da Mônica enquanto a personagem corria atrás do Cebolinha, informação não perceptível apenas pela observação das cenas, uma vez que a baixa qualidade da impressão não tornou possível enxergar o coelho no primeiro quadrinho.

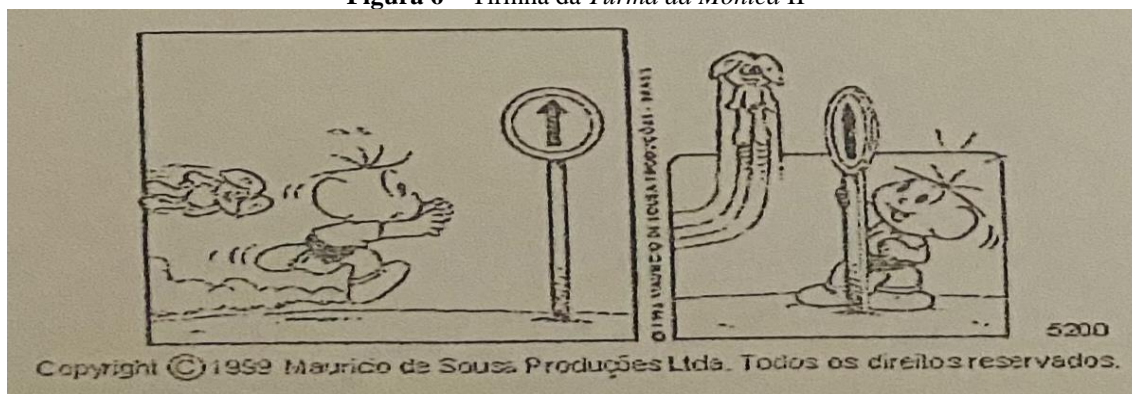
O segundo refere-se ao fato de a Mônica estar girando o coelho de forma tão enérgica, a ponto de a passagem do ar produzido criar um impulso que a fez subir. Esta ação, que requereria conhecimentos outros que transcendem à imagem, possibilitou que Cebolinha escapasse de apanhar; o personagem, por sua vez, que antes estava com expressão de medo e desespero, ao ver a amiga subir, sorri, transparecendo alívio e leve ironia. São, portanto, a “subida” de Mônica e as expressões do Cebolinha que possibilitariam o humor constitutivo do gênero do discurso “tirinhas de HQ”.

Nota-se, porém, que Camila aceitou a história de Edson sem questionar o conhecimento que o grupo tinha sobre a relação entre Cebolinha, Mônica e seu coelhinho e/ou sobre os motivos que levaram Mônica a sair do chão. Assim, embora Edson tivesse uma compreensão do todo, nada pode ser dito sobre uma compreensão da história que se diferenciasse apenas da descrição das imagens, um outro sentido à história que poderia ter possibilitado ao grupo refletir sobre a prática de leitura dos textos a eles apresentados. Uma leitura que, segundo Lodi (2004, p. 12), constitui-se em um processo de compreensão

no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação.

O episódio a seguir dialoga com o anterior, na medida em que revela o quanto a falta de acesso a outros conhecimentos pode limitar a compreensão da história, produzindo, desta vez, uma descrição das cenas de forma isolada, conforme observado na leitura de Guilherme sobre a tirinha apresentada abaixo.

Figura 6 – Tirinha da Turma da Mônica II



Fonte: Material elaborado pela professora, 2019.

Episódio 8:

Camila: *Então...*

Guilherme: (Aponta o dedo indicador para cima). *Sobe.*

Camila: *Tenta.*

Guilherme: (Aponta o indicador para cima). *Sobe.*

Camila: *Só?*

Guilherme: (Aponta o indicador para cima). *Sobe.*

Camila: *Então? Só sobe?* (Aponta o indicador para cima).

Guilherme: [*Sobe.* (Aponta o indicador para cima). *Desce.* (Aponta o indicador para baixo).

Camila: *Espera! Olha só!* (Dirigindo-se para Mateus). *Vou ajudar ele.* (Chama Guilherme batendo em seu braço). *Cebolinha correndo.*

Guilherme: [*Cebolinha* [*correndo.*

Camila: *Girando o coelho.*

Guilherme: [*Coelho.*

Camila: *Vindo atrás do Cebolinha que estava correndo. Cebolinha viu uma placa...*

Guilherme: [*Cebolinha* [*placa.*

Camila: *...com uma seta direcionada para cima.*

Guilherme: [*Sobe.* (Aponta o indicador para cima).

Camila: *Cebolinha escondeu atrás da placa, o coelho...*

Guilherme: [*Coelho.*

Camila: *...veio até a placa que o Cebolinha estava atrás e subiu.*

Guilherme: [*Subiu.*

Camila: *O coelho se salvou.*

Guilherme inicia sua narrativa fazendo menção à placa com a seta direcionada para cima, provavelmente por ser um elemento visual conhecido por ele e que faz parte de seu cotidiano. Nesta tirinha, o coelho aparece novamente, porém, a informação de que ele foi lançado pela Mônica estava implícita. Assim, nesse caso, para entender a história, o aluno também necessitaria ter o conhecimento prévio de que o coelho Sansão era da Mônica, que ela tinha costume de perseguir o Cebolinha, girando-o e atirando-o para atingir o amigo.

Tal desconhecimento pode justificar a escolha do aluno em basear sua narrativa unicamente na seta, já que ele não possuía informações prévias que viabilizariam a construção de outros sentidos aos demais elementos que apareciam na cena. Chama a atenção ainda o fato de Camila, na tentativa de ajudar Guilherme na construção da história, ater-se também apenas à descrição das imagens, e de, após descrevê-las, não ter construído uma contextualização da história e/ou das particularidades da *Turma da Mônica*, desconsiderando, desse modo, os elementos extraverbais constitutivos dos sentidos de uma HQ. Como exemplo, destaca-se a compreensão das incansáveis tentativas de Cebolinha de derrotar a Mônica, que, em função de sua força e de sua “arma”, o coelho Sansão, é considerada a “dona da rua”. Para isso, ele não se cansa de desenhar planos infalíveis que envolvem tirar o Sansão da amiga.

Os episódios apresentados sobre a leitura das tirinhas reiteram, portanto, o fato dos aspectos extraverbais não poderem ser encarados como um recurso externo e independente do enunciado, mas como parte necessária para completar os sentidos por eles produzidos. Compreende-se ainda que a explicação deste contexto, além de auxiliar o grupo a compreender os processos envolvidos na leitura de HQs, contribuiria ainda para o desenvolvimento da Libras de todos os integrantes do grupo, mas em especial por Guilherme, ao se considerar o atraso de linguagem por ele apresentado.

Com relação ao gênero do discurso HQ/tirinhas, ele, assim como todo e qualquer gênero, deve ser também conhecido em termos de sua constituição para que seja possível sua compreensão e/ou produção, prática muitas vezes realizada nos espaços escolares. Como algumas de suas características, destaca-se que “as tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 118).

Bakhtin (2015), em uma análise das formas composicionais dos heterodiscursos no romance humorístico, enfatizou a impossibilidade de se compreender o discurso humorístico por meio de uma abstração da forma linguística, pois há muitas possibilidades de sentidos e

intenções perpassando este gênero, uma vez que “a estratificação da linguagem literária, sua heterodiscursividade, é uma premissa indispensável do estilo humorístico” (p. 95).

Ao se analisar os dados dos atendimentos envolvendo a leitura dos HQs, infere-se que Camila supôs que os alunos conheciam as diferentes linguagens que compunham o gênero, desconsiderando que “o falante interage discursivamente a partir do horizonte axiológico de uma época e de um grupo social” (BRAIT; NUNES, 2018, p. 149). Ou seja, uma compreensão responsiva ativa do gênero implica em compartilhar horizontes sociais e culturais materializados na/pela língua/linguagem. Desta forma, ainda que todos os signos não verbais (visuais e “sonoros”), característicos do gênero HQ, fossem conhecidos pelos alunos, este conhecimento, por si só, não garantiria a compreensão dos efeitos de comicidade retratados nas tirinhas, a menos que os dados culturais, extraverbais, fossem por eles conhecidos.

Processo um pouco diferente ocorreu na leitura de Mateus, que não se ateu nem à descrição dos enunciados constitutivos dos quadrinhos e nem à sequência narrativa que compunha a história na construção dos sentidos da tirinha, buscando, desse modo, compreender a história em seu todo. No entanto, utiliza para isso sinais isolados, não construindo uma narrativa que desse completude à história e, principalmente, trouxesse o humor nela presente. Infere-se, como uma possível causa para este processo, o fato de a história tratar de um contexto conhecido e/ou vivenciado por ele.

Figura 7 – Tirinha da *Turma da Mônica* III



Fonte: Material elaborado pela professora, 2019.

Episódio 9:

Mateus: *Médico* (segurando a perna) *dor*.

Camila: *Médico* (consulta a folha com a tirinha impressa) *Mas, faltou. Tem médico, dor* (balança a cabeça concordando), *mas no último quadrinho...*

Guilherme: (Chama a professora e aponta para a folha mostrando que encontrou a história contada por Mateus).

Camila: *Espera! É esta, está certo.* (Dirige-se a Mateus). *Aqui falou...Você falou...*

Mateus: (Interrompe a professora). *É diferente. Médico, hospital, maleta.*

Camila: *Certo, isso. A maleta do médico, mas...* (solicita a atenção de todos aos alunos). *Vamos ver, certo. O Cascão estava com dor, o amigo passou, viu, pegou uma maleta de curativos, tirou um esparadrapo e colou em sua boca. Entenderam?*

(Mateus introduz outro assunto não relacionado com a história, Camila lhe dá atenção e, só apenas quando o assunto termina, ela retoma a atividade. Em seguida, volta atenção para a narrativa).

Camila: *Você sinalizou certo, mas faltou mencionar que o esparadrapo foi colocado na boca e não no joelho machucado.*

Mateus inicia sua narrativa baseando-se em dois sinais isolados – “médico” e “dor”, mas que evidenciam o sentido atribuído por ele ao todo da história, construído com base na seguinte leitura: o personagem está com dor e, portanto, precisa de cuidado médico. Nesse ponto, vale destacar que o aluno atribuiu sentido ao gesto do personagem de segurar a perna, reforçado pelos signos não verbais que indicam expressão de dor, grito e choro. Apesar deste possível sentido construído por Mateus, Camila ressaltou que faltavam mais elementos para a compreensão da história, chamando a atenção para o último quadrinho. Uma vez mais, Mateus atribuiu sentido ao enunciado, baseando-se em conhecimentos de sua vivência. Ao enunciar os sinais de “médico”, hospital” e “maleta”, possivelmente ele fez a leitura de que os médicos usam maletas e o símbolo em forma de cruz impresso na maleta é usualmente encontrado em hospitais.

No entanto, apesar dessa possível leitura, os elementos do último quadrinho não foram por ele reconhecidos e/ou compreendidos: o entendimento de que o Cebolinha colocou um esparadrapo na boca do Cascão para fazê-lo parar de gritar, já que sua preocupação não era acabar com a dor do amigo, mas sim, acabar com os gritos que o incomodavam. Não se pode afirmar, porém, se isso ocorreu devido à baixa qualidade da impressão ou pelo fato desse último quadrinho ir de encontro à expectativa do leitor (ASSIS; MARINHO, 2016), que esperaria que Cebolinha se preocupasse com o joelho de Cascão e não em silenciar seus gritos. Ou seja, é justamente neste quadrinho que estaria o humor pretendido pela história, o compartilhar de aspectos envolvendo um determinado horizonte sociocultural.

Uma vez mais, Camila, na tentativa de auxiliar o aluno na construção da história, contou ao grupo o que Cebolinha havia feito, sem fazer nenhuma menção, em sua explicação, às intenções do Cebolinha por trás daquela atitude e sem demonstrar qualquer manifestação de humor. O mesmo pode ser dito em relação aos alunos, que se mostraram indiferentes ao enunciado de Camila. Exemplo disso foi a introdução, por Mateus, de outro assunto para conversar com a professora e que em nada se relacionava com a história.

Compreende-se, ainda, que, somado a todos os aspectos discutidos até o momento, está o fato do riso, do humor, ser um construto social e, portanto, sua ocorrência pressupor o compartilhar de um mesmo horizonte sociocultural, logo linguístico. Entende-se, assim, que, para os alunos surdos, não havia motivos para rir, porque “esse jogo multiforme com os limites dos discursos, das linguagens e horizontes [que] é um dos elementos essenciais do estilo humorístico”, não fazia sentido para eles (BAKHTIN, 2015, p. 89-90).

A partir da análise dos três últimos episódios, compreende-se, com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, que é impossível analisar o todo do enunciado apenas pela parte, já que o enunciado isolado “é vazio e privado de qualquer sentido” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 118); portanto, o foco apenas nos aspectos verbais e não verbais constitutivos do gênero e a desconsideração dos aspectos extraverbais das tirinhas reduz qualquer possibilidade de compreender o sentido integral do texto. O autor destaca ainda que o contexto extraverbal do enunciado inclui considerar: a) “*o horizonte espacial comum*” dos interlocutores, que, da ordem do visível, envolveria os sentidos possíveis de serem construídos a partir da cena retratada no quadrinho, incluindo-se nela as linguagens constitutivas das tirinhas; b) “*o conhecimento e a compreensão da situação comum*”, por exemplo, as características dos personagens, a relação existente entre eles, a função do coelho Sansão na relação entre Mônica e Cebolinha, a amizade entre o Cebolinha e o Cascão, entre outros; e c) “*a avaliação comum*” da situação, que pressupõe o compartilhar do mesmo horizonte sociocultural, das linguagens constitutivas das histórias, a fim de ser possível atribuir sentidos que envolvam o humor. O desconhecimento de vários destes aspectos constitutivos do contexto extraverbal justifica a leitura realizada pelos alunos e os limites possíveis de sua compreensão.

Acrescenta-se a isso, o fato de Camila, assim como Simone, conceber a língua como um sistema estável e imutável de formas linguísticas. Com isso, as professoras, talvez baseando-se na formação que receberam em suas graduações, acabaram promovendo, por diferentes materiais e práticas, um ensino da Libras que privilegiava o reconhecimento do sinal isolado do contexto enunciativo e a descrição das imagens, ao invés da construção de sentido às leituras realizadas.

Tratam, portanto, a Libras como se fosse uma língua estrangeira, ou seja, conforme discutiu Volóchinov (2017), inicialmente, na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, a forma linguística é tratada como “sinal”, como uma forma sempre idêntica a si mesma independente do contexto em que é enunciada, e sua compreensão se dá a partir do seu reconhecimento, realizado de forma isolada do fluxo de comunicação verbal. No entanto, a língua de sinais não é e não pode ser assim considerada, principalmente ao se levar em conta as

ações empreendidas pelo CAEE/Centro para que a Libras fosse valorizada no contexto educacional. Além disso, conforme avaliação da professora, considera-se que o grupo de alunos assimilaram a Libras como a língua na qual enunciam e, portanto, para o trabalho no AEE de Libras, esperar-se-ia que,

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Sendo assim, parte das atividades propostas pelas professoras poderia ser bastante interessante para viabilizar um maior domínio da língua pelos estudantes, das diferentes linguagens que lhes são constitutivas e para propiciar reflexões sobre elas, em conformidade com os objetivos traçados no plano de ensino das professoras.

Entretanto, não se pode deixar de dizer que a escolha por se trabalhar itens lexicais isolados, “dicionarizados”, listados a partir de uma determinada categoria semântica, com ênfase no reconhecimento das formas linguísticas, cumpriram os objetivos traçados nos planejamentos propostos para o AEE de Libras. No entanto, as práticas de uso da língua utilizadas por Simone e Camila revelaram que a forma como este modelo de atendimento foi pensado e/ou construído não favorecia, efetivamente, a criação de um espaço para os alunos viverem a língua, atribuindo diferentes significados às formas linguísticas previamente escolhidas pelas professoras, com o intuito de dar uma completude diferente àquilo que foi inicialmente projetado por elas.

4.2 AEE em Libras

O AEE em Libras, ministrado pelo professor Daniel, estava sendo proposto para o mesmo grupo de alunos atendidos pela professora Camila no AEE de Libras: Diego, Edson, Mateus e Guilherme. Baseando-se em seu plano de ensino, observou-se que o professor possuía bastante clareza em relação ao objetivo geral de seus atendimentos: possibilitar a aprendizagem dos alunos referente aos conteúdos curriculares com o intuito de proporcionar sua participação efetiva nas salas de aula mistas – surdos e ouvintes. Por isso, seu planejamento previa, especificamente, a apresentação de conceitos básicos das disciplinas escolares. Como já mencionado no capítulo metodológico, periodicamente, os professores do CAEE/Centro e os professores da escola comum se reuniam como forma de articular os trabalhos; acredita-se que

estes encontros serviram de base para o professor elencar quais conteúdos seriam desenvolvidos no AEE que estava sob a sua responsabilidade.

Curiosamente, no primeiro atendimento observado, Daniel também abordou a temática compras em supermercados, desenvolvendo, para a concretização de sua proposta, uma sequência didática a ser executada durante um período de seis encontros. As atividades realizadas envolveram a identificação dos principais supermercados existentes na cidade e seus respectivos sinais em Libras, o reconhecimento do dinheiro, a soma dos valores dos produtos à venda, simulações de compras, uso de calculadora para realizar soma, apresentação das principais instituições bancárias e as diversas formas de se realizar pagamentos.

Conforme descrito em seu plano de ensino, suas práticas visavam relacionar os temas das aulas à vida dos alunos. De fato, esta era uma preocupação do professor, tanto que relatou à pesquisadora que o ideal seria realizar as atividades na prática, indo pessoalmente ao supermercado para fazer compras com os alunos, mas que isso não era permitido pela Secretaria Municipal de Educação. Como metodologia para o desenvolvimento dos atendimentos, consta, em seu planejamento, a pedagogia visual, compreendida como um meio para possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos das disciplinas escolares.

O conceito de Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda tem sido compreendido de diferentes formas na literatura. Segundo Campello (2008), primeira pesquisadora surda a usá-lo, a Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda ergue-se “sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (p. 10, nota de rodapé n. 2). Ao mesmo tempo, partindo de outra leitura do conceito, é possível encontrar discussões, no campo da educação dos surdos, que reduzem o conceito de signo visual enunciado por Campello a práticas que se fundam no uso de recursos visuais, como figuras e ilustrações, para a construção dos significados das coisas.

Embora não se possa fazer nenhuma afirmação a respeito da maneira pela qual Daniel compreendia o conceito de Pedagogia Visual, observou-se, nos atendimentos desenvolvidos por ele, que o uso de imagens impressas ou virtuais era uma estratégia recorrente, um apoio para o professor explicar quase todos os conceitos propostos. A título de exemplificação, quando o professor introduziu o assunto “supermercado”, ele apresentou, na sequência, as fotos dos principais supermercados da cidade, que foram facilmente reconhecidos pelos alunos, e, no terceiro atendimento, ao apresentar as principais instituições bancárias nacionais e seus respectivos sinais em Libras, também utilizou imagens de um site de busca da Internet. Nesta última atividade, especificamente, antes de mostrar as fotos dos bancos, Daniel, dirigindo-se aos alunos Mateus e Guilherme, afirmou: “*É fácil quando se mostra fotos/imagens*”.

De fato, os exemplos confirmam que os recursos visuais podem ser incluídos como materiais a serem usados em atividades educacionais com alunos surdos, uma vez que nos dois atendimentos cuja prática foi adotada, os alunos, ao verem as imagens dos supermercados e bancos, foram capazes de reconhecer aqueles espaços frequentados por eles e suas famílias. No entanto, é preciso cautela para não incorrer no erro de se apoiar apenas na imagem para o tratamento das informações, e estas de forma isolada do contexto enunciativo, subutilizando a língua como aspecto fundante na construção de sentidos.

Sobre a experiência visual dos surdos, Peluso e Lodi (2015) trazem contribuições significativas ao discorrerem criticamente sobre a redução que tem sido feita do conceito de pedagogia visual no trabalho apenas com imagens. Pensar na pedagogia visual meramente como um recurso didático e pedagógico externo à língua não garante, por si só, a aprendizagem de pessoas surdas. A ênfase dada a visualidade/imagens como um recurso necessário para transmitir o conhecimento escolar pode pôr em suspeição o fato de a Libras ser suficiente para a explicação de todo e qualquer conceito, bem como a capacidade de o indivíduo aprender a partir de enunciados em línguas de sinais. Reforça-se, por intermédio desta prática, uma visão sobre as línguas de sinais e sobre os surdos que constituiu grande parte da história da educação dos surdos.

Os autores reafirmam que a Libras possui particularidades visuais, que não devem ser encaradas como algo externo ao sujeito, mas constitutivo de sua subjetividade. Sendo assim, a visualidade não pode ser vista como uma compensação para a falta da audição, mas como um produto resultante de uma língua visual, enunciada em um espaço visual que, conseqüentemente, produzirá uma forma de pensar e organizar a realidade baseada em aspectos também visuais, isso porque “uma língua é uma língua, não um artefato para compensar uma falta. Uma língua supõe identidade. Uma língua transforma o pensamento de quem a fala”³⁷ (PELUSO; LODI, 2015. p. 79).

Na sequência do trabalho planejado por Daniel, o professor explicou os sinais referentes a promoção (no sentido de venda de produtos a preços mais baixos do que estiveram em um determinado período), cartão de crédito, cartão de banco e documento de Cadastro de Pessoa Física – CPF, que estavam desenhados em uma folha distribuída aos alunos. Novamente, Daniel recorreu ao uso de imagens para traduzir e exemplificar o sinal referente ao documento de CPF, conforme observado no recorte a seguir.

³⁷ No original: “una lengua, es una lengua, no um artefacto para compensar una falta. Una lengua supone identidad. Una lengua transforma el pensamiento de quienes la hablan” (PELUSO; LODI, 2015. p. 79).

Episódio 10:

Daniel: (Aponta para a imagem da folha e dirigindo-se para Mateus) C... (dirigindo-se para Guilherme) C-P-F (dirigindo-se novamente para Mateus). C-P-F. *Espera!* (Pega a carteira no bolso da calça, tira o documento e mostra para Mateus).

Mateus: *Já tenho, lá.*

Daniel: (Mostra o documento para Guilherme). *Você tem CPF?*

Guilherme: (Balança a cabeça discretamente em sinal afirmativo).

Daniel: (Aponta para o desenho do sinal na folha de Mateus) C-P-F

Mateus: (Balança a cabeça concordando).

Daniel: (Mostra novamente o documento para Guilherme).

Guilherme: C-P...

Daniel: (Faz o sinal de positivo com o polegar) C-P-F.

Guilherme: F.

Este recorte faz parte do terceiro atendimento de uma sequência didática em que o professor foi construindo atividades envolvendo o contexto de compras e uso do dinheiro. É digno de nota que tais atividades ultrapassaram a mera identificação de produtos em encartes de supermercado, uma vez que Daniel buscou ampliar a temática e aproximá-la da vivência dos alunos, que precisarão ter acesso a estes conhecimentos fora do contexto escolar. Contudo, o fato de o professor se apropriar do recurso visual, ao mostrar o documento para os alunos reconhecerem, é consonante ao discutido por Lodi *et al* (2017), sobre a necessidade de alguns professores utilizarem materiais concretos (visuais) quando sentem dificuldade em explicar alguns conceitos pela língua de sinais. Remetendo-se a experiências reais, as autoras enfatizam a importância de se buscar outras informações ou experiências de vida dos alunos que façam sentidos para eles, garantindo a compreensão pelo uso da Libras.

Observa-se ainda que Daniel não buscou estabelecer relação entre o documento e os demais sinais apresentados (cartões de crédito/banco e promoção), como por exemplo, o esclarecimento de que o CPF é necessário para abertura de contas em banco ou para solicitar um cartão de crédito. Tampouco, houve estranhamento ou questionamento de Daniel frente a afirmação de Mateus de já ter visto (ou possuir) o documento, buscando entender como aquilo fazia sentido para ele ou de que formas o compreendia (LODI, 2011).

Observa-se, assim, que, ao objetivar o documento a partir de sua nomeação, sem se preocupar em atribuir significação a ele ou ao seu uso na vida cotidiana, Daniel inviabilizou que os alunos construíssem uma compreensão responsiva de seu enunciado, por meio da qual

seria possível a eles estabelecerem um diálogo com o documento, expondo seus conhecimentos em relação a ele. Desconsiderou, desse modo, o fato de que “todo enunciado responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLOCHINOV, 2017, p. 184) na cadeia ininterrupta de comunicação verbal. Coube, desse modo, ao grupo de estudantes, a possibilidade de apenas fazer o reconhecimento da forma linguística, materializada em um documento apresentado a eles pelo professor.

Na sequência deste atendimento, o professor explicou a diferença entre compra à vista e a prazo por meio de uma encenação simulando uma situação real de compras. Seu primeiro movimento, a fim de explicar os conceitos, foi, novamente, recorrer a imagens na Internet, mas, durante esse processo, ele mesmo percebeu que, nesse caso, a imagem não daria conta dos sentidos pretendidos; para tal explicação, ele deveria, portanto, pensar em práticas pedagógicas que levassem em consideração o que os alunos já sabiam sobre o assunto para, a partir deste conhecimento, abordar os conceitos planejados.

Assim, utilizando como exemplo uma tesoura que se encontrava sobre a mesa, Daniel anotou em uma folha de papel o valor total à vista do objeto (R\$ 9,00) e como poderia ser realizada a compra se fosse feita de forma parcelada (3 x R\$ 3,00). A seguir, Daniel propôs uma “nova compra”, desta vez envolvendo seu celular, e introduz, mesmo antes de explicar, o conceito de juros.

Episódio 11:

Daniel: (Pega o seu aparelho celular). *Por exemplo, você quer comprar um celular? À vista ou pagando parcelado?*

Mateus: *Parcelado.*

Daniel: *Quer parcelar... (Faz a mesma pergunta a Guilherme). Você quer comprar um celular? Pagamento à vista ou pagando parcelado?*

Guilherme: *Parcelado.*

Daniel: *Parcelado tem um pouco de juros.*

Mateus: (Imediatamente muda a resposta) *Não!!! Pago à vista.*

Daniel: (Expressão de concordância) *Pagamento à vista, não tem juros.*

Com base na exemplificação dada sobre as duas formas de pagamento, à vista ou à prazo, nova simulação foi proposta por Daniel, agora envolvendo um objeto de maior valor. A princípio, os alunos escolheram pagar o celular de forma parcelada, mas mudaram de opinião logo após o enunciado de Daniel de que o pagamento “*Parcelado tem um pouco de juros*”. Não é possível, neste momento, nenhuma afirmação de que a decisão pelo pagamento à vista

decorreu do conhecimento do grupo sobre o conceito de juros, dado por sabido por Daniel, ou se foi decorrente do tom avaliativo usado pelo professor em seu enunciado, na medida em que não houve nenhuma menção, na negociação iniciada, do valor do produto à vista e a prazo, no qual incidiria juros.

Daniel continua a atividade e, desta vez, tenta exemplificar a diferença entre o valor do pagamento à vista e parcelado com juros, por meio do sinal de porcentagem: “*Porcentagem, juros*”.

Episódio 12:

Daniel: *Espera!* (pega o celular para procurar uma imagem na Internet).

Guilherme: (Chama o professor, batendo em seu braço). J.

Daniel: *Juros* (continua procurando a imagem em um site de busca no celular, em seguida chama Mateus e aponta para o desenho do sinal de juros impresso na folha). *Juros*. (mostra a imagem da internet no celular). *Porcentagem*.

Mateus: (Expressão de espanto). *Caro!*

Daniel: *Porcentagem* (mostra a imagem para Guilherme). *Porcentagem, juros*.

Mateus: (Mostra algo na calculadora para o professor, subentende-se que está mostrando o sinal de porcentagem).

Daniel: (Olha a calculadora e balança a cabeça afirmativamente). *Sim, por exemplo... Você no dia atrasa o pagamento e não paga, acrescenta-se juros*.

Mateus: (Faz o gesto como se estivesse fazendo o pagamento de uma grande soma de dinheiro).

Daniel: *Parcelado tem pouco juros. Pagar à vista não tem juros*.

Observa-se, portanto, que Daniel pressupõe que saber o sinal (a palavra) é o mesmo que compreender as diferentes significações que ele (ela) pode carregar a depender do contexto em que é enunciado(a) e de quem são os interlocutores, razão pela qual entende que a repetição do sinal, por si, é o suficiente para que os alunos compreendam o complexo conceito que ele se propôs a trabalhar. Foi desse modo que ele respondeu à primeira intervenção feita por Guilherme, que o chama e enuncia o sinal de juros, possivelmente questionando-o sobre a significação de tal sinal.

Do mesmo modo como realizado antes, Daniel percebe que, uma forma de viabilizar a compreensão dos estudantes, seria objetivando o conceito de juros por intermédio da exibição de imagens (cuja filmagem não possibilitou identificar) em sites da internet. Desconsiderou, dessa forma, a possibilidade de abordar o conceito por meio da Libras, partindo, para isso, dos conhecimentos já construídos pelos alunos na vida familiar e escolar. Assim, Daniel exemplifica o que seriam juros, introduzindo um conceito a mais: o de porcentagem.

Mateus, por sua vez, ao ver a imagem no site, enuncia, com expressão de espanto, se tratar de um valor alto. Não é possível afirmar que seu enunciado dizia respeito ao valor de um produto ou ao aumento de preço ao se parcelar o pagamento, pois não se buscou compreender o que causou espanto ao aluno, já que o professor apenas repetiu os sinais enunciados antes: “*Porcentagem, juros*”.

A este enunciado, Mateus responde de forma próxima à resposta de Guilherme pouco tempo antes (repetição do sinal de juros), apontando para o símbolo de porcentagem na calculadora, e Daniel, uma vez mais, introduz novo conceito – o de pagamento em atraso –, ao que Mateus responde enunciando uma grande quantidade de dinheiro, possivelmente em continuidade ao seu discurso anterior de espanto em relação a supostos valores mostrados pelo professor.

Observa-se, assim, que, embora Daniel tenha tentado aproximar os temas abordados em seu atendimento das práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano familiar como forma de viabilizar a aprendizagem dos conteúdos escolares, a maneira como ele mesmo se relacionava com o conhecimento pouco contribuía para a compreensão dos estudantes.

Comparativamente, pode-se dizer que, da mesma maneira que Simone e Camila, responsáveis pelo ensino da Libras, tratavam a língua como se ela fosse estática, um conjunto lexical que se une de uma única maneira para a organização de orações, Daniel trabalhava os conceitos matemáticos atribuindo-lhes uma mesma significação, impedindo assim a construção conceitual propriamente dita e, portanto, sua generalização. A aproximação das práticas dos professores nas duas modalidades de AEE desperta uma vez mais o questionamento sobre o tipo de formação recebida e se esta, de fato, garante que possuam um conhecimento aprofundado para o ensino da língua.

Como exemplo, destaca-se a significação dada ao conceito de porcentagem, apresentado e trabalhado apenas na sua relação com aumento do valor total do produto no caso de compras parceladas, desconsiderando-se que se pode utilizar a porcentagem para calcular o desconto que se incide sobre determinado produto mediante pagamento à vista. Este fato pode ser observado na continuidade do atendimento quando o conceito de desconto foi abordado por Daniel, que além de se valer das mesmas estratégias descritas antes, não faz nenhuma referência aos processos envolvendo juros e porcentagem.

Episódio 13:

Mateus: (Aponta para o sinal em Libras desenhado na folha).

Daniel: *Desconto.*

[
Guilherme: *Desconto.*

Daniel: (Procura imagem da Internet no celular) *Espera, exemplo...* (chama Mateus, batendo em seu braço). *Exemplo...* (mostra uma imagem de uma pizza cujo valor estava com desconto para Mateus e em seguida a mesma imagem para Guilherme).

Guilherme: *Pizza.*

Daniel: (Balança a cabeça concordando com Guilherme) *Exemplo...* (Pega uma folha de papel). *Exemplo...* (Escreve algo na folha). *Desconto, exemplo...* (Dirigindo-se para Guilherme) *Vinte reais.* (Dirigindo-se para Mateus) *Vinte reais. Eu vou dar desconto* (Escreve algo na folha). *Desconto, exemplo...*

Mateus: *Caro.*

Daniel: *Não! O desconto diminui. Vinte...* (Bate na mesa para que Guilherme olhe para ele. Dirige-se para Mateus) *Veja! Quanto é 20-5?*

Mateus: (Fica em silêncio olhando para Daniel).

Daniel: (Dirigindo-se para Guilherme) *Quanto é 20-5?*

Guilherme: (Mão no queixo, expressão de que está pensando na resposta. O aluno começa a responder, mas o professor não vê) *206.*

Daniel: (Procura folha para entregar aos alunos).

Mateus: (Imediatamente começa a fazer “pauzinhos” na folha para representar a quantidade).

Daniel: (Bate no braço de Mateus) *2...* (Fica com a mão na configuração do número 2).

Mateus: (Continua escrevendo). *16.*

Daniel: *16? Deixa-me ver. Tira 5.*

Mateus: (Refaz a operação) *5.*

Daniel: *O resultado é 5.* (Escreve algo na folha de Mateus, em seguida também escreve na folha de Guilherme). *Quanto é?*

Mateus: (Mostra algo na folha para o professor).

Daniel: (Balança a cabeça afirmativamente e faz o sinal de positivo). *Desconto.*

Mateus: (Balança a cabeça concordando). *Entendi.*

Daniel: *Diminui 5.* (Dirigindo-se para Guilherme) *Quanto?*

Guilherme: (Tenta realizar a operação sem utilizar o recurso dos “pauzinhos”).

Daniel: (Balança a cabeça em sinal de discordância) *Não. Espera.* (Pega a folha de Guilherme e faz a representação de 20 “pauzinhos” e, em seguida, entrega para o aluno). *Tira 5. Risca 5. Tira. Risca.*

Mateus: (Bate no braço do professor para chamá-lo). *Mais 5! Mais 5!*

Daniel: (Balança a cabeça concordando). *Vou perguntar. 5. Aqui 5. Risca 5. Tira.*

Guilherme: (Risca 5 palitos da folha, usando os dedos da outra mão para contar).

Daniel: *Acabou. Quantos sobraram?*

Guilherme: (Utiliza os dedos para contar quantos “pauzinhos” sobraram). *15.*

Daniel: *Isso. Coloca aí.* (Dirigindo-se para Mateus) *5 reais de desconto.* (Aponta para a folha de Guilherme) *Desconto diminui. Entenderam?*

Este episódio, uma das últimas discussões realizadas por Daniel com o grupo de alunos, aponta para uma dificuldade maior dos alunos que, tudo indica, não tinha sido percebida por Daniel: os alunos não tinham ainda aprendido a realizar operações matemáticas básicas sem o apoio de recursos que materializassem a relação entre o número e a quantidade correspondente – no caso o uso de “pauzinhos” no papel – e a refletir sobre elas de modo a não ser algo mecânico. Indica ainda a pouca compreensão que os alunos estavam construindo dos conceitos nos espaços escolares, ao se considerar, como dito antes, tratar-se de alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Aponta ainda para um outro aspecto que tem sido negligenciado nas políticas de educação de surdos no país, que diz respeito à intrínseca relação entre o desenvolvimento da linguagem/assimilação de uma língua e a construção conceitual, na medida em que este último processo, conforme descreveu Vygotsky (1982, p.184) constitui-se em “um autêntico e complexo ato de pensamento”.

Infere-se, assim, que o atraso de linguagem apresentado pelos alunos devido às poucas oportunidades de interações verbais em Libras no decorrer de suas vidas e, no momento da pesquisa, restritas ao espaço do AEE, acaba favorecendo uma relação objetivada dos alunos surdos com o conhecimento, de modo que este pouco ou nada se relacione com a vida. Assim, em diálogo com Vygotsky, pode-se dizer que

A experiência pedagógica nos ensina, da mesma forma que a pesquisa teórica, que o ensino direto dos conceitos é impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que seguir esse caminho, no geral, não conseguirá mais que uma assimilação irreflexiva das palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas que de fato encobre um vazio. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas sim palavras, assimila mais com a memória que com o pensamento e se mostra impotente frente a todas as tentativas de emprego com sentido dos conhecimentos assimilados. Em essência, este procedimento de ensino dos conceitos (...) substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 1982, p.185 apud LODI, 2012, p.45)

Acrescenta-se ainda um fator apontado no início deste capítulo como um aspecto dificultador para o desenvolvimento dos AEEs, em especial dos AEEs em Libras: a formação do professor que assume esta tarefa. Ao se olhar para os episódios, não se pode desconsiderar o fato de Daniel ser licenciado em Letras e, desse modo, ter uma formação que se volta para o ensino da língua e não das demais áreas do conhecimento. Acredita-se que isso tenha tido uma interferência significativa para o planejamento de uma sequência didática distanciada dos conhecimentos dos alunos e cujos objetivos podem vir a ser questionados, conforme dados presentes no último episódio que será apresentado para a construção deste capítulo.

Episódio 14:

Daniel: (Seleciona objetos que estavam sobre a mesa: calculadora, tesoura, lápis) *Escolhe. Escolhe um você.*

Mateus: (Pega a calculadora).

Daniel: *Você quer comprar? Entendeu?*

Mateus: (Concorda balançando a cabeça).

Daniel: *Dinheiro, você paga dez reais.*

Mateus: (Faz um sinal de um grande montante de dinheiro e entrega para o professor).

Daniel: (Acha engraçado e sorri) *Não.* (Dirige-se a Guilherme e mostra os objetos). *Você escolhe, qual você quer?*

Guilherme: (Pega a calculadora).

Daniel: *Você irá comprar, certo? Seis reais aqui na minha mão.*

Guilherme: (Entrega a calculadora para Daniel).

Daniel: *Não! Você tem dinheiro?*

Guilherme: *Seis.*

(Enquanto dirigia a pergunta a Guilherme, Mateus interrompe o professor que encerra a atividade depois de verificar no relógio que o horário do atendimento havia terminado).

O episódio escolhido para finalizar esta discussão reitera assim o questionamento realizado antes sobre os objetivos de Daniel com a sequência didática desenvolvida. Embora sua proposta fosse a de aproximar os conteúdos abordados com os conhecimentos construídos na vida – por isso a simulação de situações de compras –, Daniel partiu de conceitos ainda complexos para os alunos, desconsiderando que, para sua construção, outros conceitos anteriores deveriam ter sido trabalhados com e pelos alunos.

Acrescenta-se ainda a essa discussão outro ponto que também deve ser considerado: apesar dos esforços da SME de Juiz de Fora para oferecer atendimentos educacionais especializados aos surdos em Libras e para contratar professores surdos para esta prática, a divisão proposta de AEE de e em Libras e seu tratamento de forma dissociada teve também implicações significativas para a aprendizagem dos alunos, ou seja, para a complementação curricular esperada nos documentos brasileiros que tratam do AEE.

Inferese assim que Daniel, por ser responsável pelo AEE em Libras e ciente do atraso de linguagem dos alunos, tenha optado pela utilização de práticas que se voltaram para a objetivação dos conceitos, enunciados por meio de sinais isolados do contexto enunciativo; este tratamento dado aos conhecimentos em circulação levou o professor a fazer um uso restrito da Libras, fato que, por sua vez, reduziu a oportunidade dos alunos em estabelecerem interações

em Libras, conhecimento fundante para a construção dos conhecimentos escolares, pois sem linguagem é impossível se pensar em aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/Centro) da região central do município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais (JF/MG), que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos matriculados nas escolas comuns. Baseada nas concepções de linguagem de Bakhtin e dos teóricos que compunham seu Círculo, a pesquisa consistiu na observação das práticas desenvolvidas por três professores surdos com alunos surdos no AEE de e em Libras. Teve como objetivos específicos entender como é pensado e construído o AEE pelos professores do CAEE/Centro e analisar as práticas de uso da linguagem desenvolvidas por eles a fim de ser possível responder ao objetivo geral desta pesquisa: compreender como os professores surdos possibilitam a construção do conhecimento dos estudantes surdos, considerando as diferentes faixas etárias, níveis educacionais e diversidade linguística dos alunos.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, de fato, esta rede de ensino procura dar um enfoque diferenciado a educação de alunos surdos, na medida em que investe na contratação de professores surdos para atuar com esses alunos. Há de se destacar o empenho da rede municipal em instituir os CAEEs Centro e Sul como polos de referência para atendimentos aos alunos surdos do município, bem como as tentativas em implantar, ainda que de forma incipiente, discussões e propostas educacionais bilíngues, visando atender as necessidades linguísticas e educacionais desse grupo de estudantes.

Sem dúvida, o CAEE/Centro, *locus* dessa pesquisa, configurou-se como um espaço onde trocas entre os alunos surdos com outros interlocutores surdos (professores e colegas) foram estabelecidas, possibilitando a eles oportunidades de desenvolvimento linguístico e cultural que, de outras formas, seriam menos prováveis de ocorrer. A organização dos atendimentos nos dois momentos contemplados pela pesquisa: o AEE para o ensino da Libras como L1 e o AEE em Libras para o ensino de conteúdos curriculares da escola comum, possibilitou perceber as diferenças entre as práticas dos professores, consoante ao que foi proposto em seus planos de ensino.

No que diz respeito ao AEE de Libras, o ensino da língua priorizado, nesse atendimento, baseou-se, na maioria das vezes, no reconhecimento de itens lexicais da língua, que foram tratados como “sinais” isolados do fluxo de comunicação verbal: a eles só é possível a atribuição de uma significação, e esta independe do contexto enunciativo. Um tratamento dado à Libras, portanto, que partiu de uma concepção de língua como um sistema estável, imutável

e fechado, que se submete a leis linguísticas específicas, que se voltam para o estabelecimento de conexão entre as formas da língua, em um sistema previamente determinado (VOLÓCHINOV, 2017).

Reconhece-se neste tratamento dado à língua, práticas que refletem as experiências que são frutos dos seus saberes e, portanto, se aproximam dos processos clínicos de oralização de surdos, vivenciados por elas na infância e adolescência, e das tradicionais práticas de alfabetização, nas quais o trabalho parte das palavras, usadas para a construção de orações, ou seja, de enunciados monológicos finalizados: a eles não há o que responder, não há nada mais a dizer.

Esta postura remete a uma reflexão sobre o discurso assumido pelas professoras, a partir do qual se buscou uma única leitura de mundo, desconsiderando aquilo que os alunos tinham a dizer e da forma como o faziam. Nesse sentido, o heterodiscurso social, as diversas linguagens que os constituíram e que refratavam os respectivos horizontes socioculturais dos alunos acabavam sendo silenciados, cabendo então a eles a reprodução daquilo e do modo como era enunciado pelas professoras.

Estes aspectos acabam por revelar, portanto, uma visão reducionista dos objetivos dos atendimentos especializados de Libras, limitando-os à presença da língua naquele contexto para a construção de interações verbais de temáticas predeterminadas pelas professoras, desconsiderando que

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência de seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrarão absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98)

Desse modo, embora no planejamento institucional e no plano das professoras houvesse a preocupação em possibilitar, aos alunos, interações verbais em Libras visando à aproximação e o compartilhar de histórias, por meio de atividades que partiam de contextos conhecidos e/ou vividos pelos alunos, a concepção de língua e a forma como concebiam a relação entre professoras e alunos não possibilitaram a garantia de práticas de linguagem direcionadas para a formação da consciência ideológica desse aluno, entrelaçadas pela constituição do eu e do outro.

Em relação ao AEE em Libras, baseado no ensino dos conteúdos escolares, verificou-se que, apesar do planejamento coerente do professor Daniel ao trabalhar uma temática que

fizesse parte da vivência dos alunos, essa organização também se mostrou problemática, na medida em que o AEE não era suficiente para sanar a defasagem curricular dos alunos, resultante de um anterior atraso linguístico, logo escolar. Assim, a opção por uma flexibilização curricular, que atendesse temáticas de interesse comum, pouco adiantou, considerando que alguns conceitos escolares básicos não foram assimilados por esses estudantes. Soma-se a isso o fato de o professor que atua no AEE em Libras possuir formação para o ensino de língua e não de professor para o ensino de outras disciplinas, que exigiriam conhecimentos pedagógicos e metodológicos específicos.

Esta pesquisa, portanto, permite que se faça algumas ponderações relevantes sobre a forma como a educação de surdos está sendo pensada e organizada no contexto de JF. Em primeiro lugar, destaca-se algo que há décadas tem sido enfatizado e que se constitui pauta dos movimentos surdos: priorizar a educação e os atendimentos educacionais em Libras, realizados por professores surdos, de modo a viabilizar que esta língua e os aspectos culturais por ela determinados e delas determinantes assumam seu lugar de direito para a constituição dos estudantes surdos. No caso em tela, devido ao modelo de “educação inclusiva” assumido pelo município, esta educação pensada e realizada por surdos para surdos acabou se restringindo ao espaço dos AEEs, atendimentos que não podem substituir os processos de escolarização realizados nas escolas comuns e que possuem limite de tempo e de frequência de oferecimento.

Nestes, por sua vez, apesar do mérito da proposta, observou-se outro aspecto que também precisa ser considerado para essa discussão: os atendimentos (de/em Libras) observados reforçam o fato de que não basta ser surdo, fluente em língua de sinais, para propiciar e garantir a aprendizagem de crianças e adolescentes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e educacionais. Ou seja, a eficácia dos atendimentos educacionais não pode ser medida apenas pelo domínio da língua ou pela presença do docente surdo, mas, sobretudo, pela forma como ele concebe: a relação entre professor e alunos, a construção do conhecimento e a maneira como se compreende as interações verbais.

Martins e Lacerda (2013) enfatizam que a atuação do professor surdo no AEE deve ser marcada pela possibilidade de estabelecer relações de sentido, entre teoria e prática, a partir de didáticas que visem à construção conjunta entre professores e alunos de modo a partilharem conhecimentos significativos a partir de uma prática discursiva plural. Nesse sentido, o professor é o agente provocador de discursos e diálogos entre os alunos, possibilitando trocas de impressões e experiências mediadas pela língua. Para as autoras, “a pedagogia/metodologia aplicada e seu modo de conduzir as atividades escolares podem favorecer ou não o

desenvolvimento dos alunos, interferindo em seu processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem” (p. 42).

Por outro lado, práticas de ensino empobrecidas e repetitivas, pensadas para ouvintes, por mais que sejam aplicadas por professores surdos, comprometerão a construção de conhecimentos e a apropriação da linguagem de alunos surdos. Por este motivo, as autoras avaliam a complexidade dessa questão ao discutirem que os atuais professores surdos vivenciaram sua escolaridade em um modelo não bilíngue, levando-os, por vezes, a reproduzirem práticas às quais eles mesmos foram submetidos. Daí a necessidade de repensar não somente o lugar privilegiado do professor surdo, mas a formação desse profissional, como um fator essencial para o favorecimento de processos de interação e aprendizagem de alunos surdos.

Sobre isso, Carvalho (2016) adverte que questionar a atuação do professor surdo em espaços educacionais não significa assumir uma postura discriminatória sobre a ocupação destes profissionais, mas o que se pretende é ressaltar a formação destinada a este grupo de professores. O autor compreende a emergência do professor surdo como uma possibilidade de permitir um melhor aproveitamento de seu potencial e capacidade produtiva, desconstruindo um discurso que determina a qualificação do professor surdo pelo enfoque da identidade cultural e linguística, ao passo que a formação específica fica em segundo plano.

Por este motivo, traz à tona importantes reflexões sobre que tipo de formação os professores surdos estão recebendo com o intuito de assegurar ou não um conhecimento aprofundado da língua que o habilite para o ensino desta língua e legitime sua prática docente. Propõe uma concepção de docência do sujeito surdo baseada na qualificação e experiência que o permita assumir o papel de professor para além da condição de ser surdo. Consoante a isso, propõe que o termo “professor surdo”, em que se busca adjetivar esta função dando um enfoque para o sujeito surdo enquanto modelo identitário cultural e linguístico, seja substituído por “surdo professor”, cuja ênfase recai muito mais no “ser professor” do que no “ser surdo”. Dessa forma, o que fica em evidência é a importância da formação e as condições que lhes são oferecidas para assumir a prática docente de ensino da língua.

Somado a isso, reconhece-se também o caráter complementar ou suplementar dos AEEs, conforme previsto na legislação vigente. Esse serviço deve eliminar as barreiras para o pleno desenvolvimento da aprendizagem (CNE/CEB, nº4/09), entretanto, no caso de alunos surdos, essa proposta reforça cada vez mais que o problema se encontra justamente no modelo de escola inclusiva ao qual os alunos surdos estão submetidos. Esta pesquisa revela que o AEE de e em Libras não poderá complementar, em apenas uma ou duas vezes por semana, durante uma ou

duas horas de atendimento, conhecimentos que não foram contemplados pelos conteúdos curriculares no ensino comum. Por sua vez, ainda que haja a flexibilização curricular dos conteúdos escolares, estes não serão plenamente acessíveis aos alunos que se encontram em situação de defasagem linguística, como acontece com a maioria dos estudantes surdos.

Por estes motivos, conclui-se que, por mais que o CAEE/Centro se organize para atender os alunos surdos da rede municipal e que o uso da Libras no AEE perpassasse as práticas dos professores, os conhecimentos linguísticos ofertados nesse contexto não pressupõem a compreensão da linguagem, resultando na oferta de um modelo de atendimento que sempre estará aquém das reais necessidades linguísticas, culturais e educacionais necessárias para o ensino de pessoas surdas.

Considera-se, muitas vezes, que o atual modelo pode ser visto como um ganho, já que pouco tem sido feito para assegurar a educação bilíngue de alunos surdos. No entanto, essa ideia pode se reverter em uma compreensão equivocada, configurando-se como paliativo para a educação de alunos surdos, enquanto não são implementadas propostas verdadeiramente bilíngues pelos sistemas educacionais. Vale mencionar que essa postura reforça o pensamento de que é melhor um AEE, de e em Libras, realizado por professores surdos, do que não se fazer nada por esses alunos que estão em escolas comuns em salas partilhadas com ouvintes.

Esta pesquisa, portanto, reconhece a importância do modelo de atendimento educacional proposto pela SME de JF/MG, como complementar a educação de surdos oferecida, ao mesmo tempo em que aponta para alguns aspectos que ainda merecem ser melhor discutidos, em especial, aqueles que tangem à formação dos professores surdos para assumirem tal função, haja vista que os professores do CAEE demonstraram empenho e comprometimento na realização dos atendimentos de e em Libras, bem como bastante clareza dos objetivos previamente delineados.

Reitera-se, uma vez mais, que os aspectos questionados neste estudo dizem respeito única e exclusivamente aos dados analisados em um período de tempo limitado e que, portanto, não podem ser compreendidos com sendo relativos às práticas dos professores em sua totalidade. A investigação baseou-se unicamente na análise das práticas desenvolvidas, em sua relação intrínseca com a concepção de língua que as fundamentou, sem nenhuma intenção de analisar as pessoas. O intuito foi justamente provocar reflexões sobre como estão ocorrendo as políticas de formação para os atendimentos educacionais em língua de sinais visando problematizar aspectos ainda desconhecidos, já que propostas como as investigadas aqui são escassas em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.
- AMORIM, L. C. S.; SILVA, L. C. **Educação de surdos: relâmpagos de desejos e a realidade permitida**. Curitiba: Appris, 2017.
- ARAÚJO, M. I. O. **Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ASSIS, L. M.; MARINHO, E. S. História em Quadrinhos: um gênero para sala de aula. *In*: NASCIMENTO, L.; ASSIS, L. M.; OLIVEIRA, A. M. (org.). **Linguagem e Ensino do Texto: teoria e prática**. São Paulo, Blucher: 2016. p. 115-126. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/linguagem-e-ensino-do-texto-teoria-e-pratica-315/list#undefined>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- ASSOCIAÇÃO DE REABILITAÇÃO E PESQUISA FONOAUDIOLÓGIA (ARPEF). **Método verbotonal**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://arpef.org.br/metodo.asp>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B.; NUNES, J.A. Documentos oficiais em diálogo. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 21, p. 144-168, jul. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência: Lei nº 13.146/2015**. Brasília, DF: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica nº 11, 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: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 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, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394/96 e apresenta dispositivo ao Decreto nº 6253/07. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/824439/pg-26-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-18-09-2008>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito à diversidade** – documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Diário Oficial da União, de 09 de julho de 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução**. São Carlos: Coleção UAB-UFSCar, 2011. p. 29-50.

CASAGRANDE, R. C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CRUZ, L. C. **Desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Padre Menezes**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FAHD, W. C. B. **A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado, a partir da defectologia de Vygotski**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2015.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002. Acesso em: 27 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Minas Gerais: Juiz de Fora**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/juiz-de-fora.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

JESUS, J. D. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento especializado (AEE) na escola inclusiva**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

JUIZ DE FORA. **Prefeitura de Juiz de Fora: Portal PJF**. 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php. Acesso em: 08 set. 2021.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora: CAEE, 2019.

JUIZ DE FORA. Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/cnorma.php?chave=0000021500>. Acesso em: 14 set. 2019.

JUIZ DE FORA. Portaria n° 2006, 15 de maio de 2014. Autoriza o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE’s. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037493. Acesso em: 14 set. 2019.

JUIZ DE FORA. Portaria n° 446, de 21 de maio de 2007. Autoriza o funcionamento dos Núcleos Especializados de Atendimento à Criança Escolar – NEACE's. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 2007a. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000028110. Acesso em: 14 set. 2019.

JUIZ DE FORA. Portaria n° 523, de 9 de agosto de 2007. Altera a redação do art. 2° da Portaria 446-SE, de 21 de maio de 2007. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 2007b. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000028738. Acesso em: 14 set. 2019.

JUIZ DE FORA. Lei n° 9.569, de 26 de agosto de 1999. Dispõe sobre a constituição do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, 1999. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023388. Acesso em: 14 set. 2019.

JUIZ DE FORA. Câmara Municipal. **Lei n° 8.056, de 27 de março de 1992**. Dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. 1992. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/15637978/artigo-1-da-lei-n-8056-de-27-de-marco-de-1992-do-municipio-de-juiz-de-fora>. Acesso em: 14 set. 2019.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-66.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Atendimento educacional especial e o estudante surdo: o desafio da aprendizagem da Libras em diferentes ambientes. *In*: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. (org.). **Inclusão educacional para surdos: tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 39-52.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 450 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin**. 2017. 164 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

LODI, A. C. B. Declarações de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: um análisis de la política nacional de educación de Brasil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**,

Montevideo, v. 4, n. 2, p. 261-294, nov. 2014. Disponível em:
https://www.academia.edu/9706889/Declaraciones_de_UNESCO_educación_de_sordos_y_educación_inclusiva_un_análisis_de_la_política_de_educación_de_Brasil. Acesso em: 09 out. 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004>. Acesso em: 10 out. 2017.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para Surdos e Educação Inclusiva: implantação de uma proposta pedagógica. **Relatório parcial de pesquisa**. FAPESP, Proc. n.2010/11012-1, dez./2011 a nov./2012.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para Surdos e Educação Inclusiva: implantação de uma proposta pedagógica. **Relatório parcial de pesquisa**. FAPESP, Proc. n. 2010/11012-1, dez./2010 a nov./2011.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In*: LODI, A. C. B *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 35-44.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 123-141, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v13n3/2176-4573-bak-13-03-0123.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022

LOPES, M. C.; GUEDES, B. S. O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados. *In*: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 105-119.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 141-158.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. *In*: SILVA, L. C.; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (org.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 39-52.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 30 set. 2019.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; D’AFFONSECA, S. M. Impactos e desafios das redes de pesquisa: O caso do Observatório Nacional de educação especial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 5-22, jul./set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/235855056/i-Guia-Da-Educacao-Especial-Versao-3>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 895, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013a. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/educacao-especial>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no sistema estadual de ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013b. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/educacao-especial>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir – Cadernos de textos para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006. Livro 2. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/320642271/Caderno-Textos-Projeto-Incluir>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n° 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/19-legislacao/28-resolucoes>. Acesso em: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, I. C. T. **O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade**. 2016. 71 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, M. B. F. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 265-284, 2012.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 84-93, 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

PELUSO, L; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos: v. 1).

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. *In*: QUADROS, R.M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. 9-35.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In*: ROMANELLI, G.; ALVES, Z. M. M. B. **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 119-133.

SALGADO, A. R. D. **Política pública municipal de educação para alunos com altas habilidades ou superdotação**: proposta para Juiz de Fora – MG. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SANTOS, R. A. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, L. C. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 267-296.

SILVA, K. M. S. C.; SILVA, L. C.; REIS, F. Deficiência auditiva. FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). *In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 143-168.

SILVÉRIO, C. C. P. **Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras/português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SISTEMA DE CONSELHO DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia de orientações na avaliação audiológica básica**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/Manual-de-Audiologia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.77-94.

STEVENSON, R. L. **A ilha do tesouro**. Texto adaptado do original por Clélia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, H; ALMEIDA, R. L.; PRANDINI, R. C. A. R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2011. p. 9-64.

UNESCO. **Declaración de Salamanca de principios, política y practica para las necesidades educativas especiales**. 1994. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education/>. Acesso em: 09 out. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e o marco de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 286-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

À Sra. Denise Vieira Franco Secretária Municipal de Educação

Prezada Sra. Secretária

A mestranda Vanessa da Silva Carvalho, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), está desenvolvendo a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos”, sob a minha orientação.

Esse estudo reafirma os princípios da educação bilíngue como o melhor modelo educacional para alunos surdos, razão pela qual acredita que a interação com surdos adultos em língua brasileira de sinais (Libras) resultará em desenvolvimento da linguagem/assimilação da Libras, base linguística que poderá, potencialmente, assegurar a aprendizagem do aluno surdo. Nesse contexto, a pesquisa em desenvolvimento por Vanessa Carvalho tem como objetivos compreender as práticas educacionais em Libras desenvolvidas por professores surdos durante os atendimentos que realizam no espaço das salas de recurso multifuncional e analisar como essas práticas, por considerarem as particularidades linguísticas e socioculturais desse grupo, auxiliam na aprendizagem de alunos surdos. Não se trata, portanto, de uma avaliação do trabalho dos professores, mas sim da observação e análise das práticas pedagógicas em Libras realizadas, visto que ainda são poucos os estudos envolvendo docentes surdos no âmbito dos atendimentos educacionais especializados.

Conhecedora do trabalho em desenvolvimento nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Juiz de Fora que compartilha dos pressupostos da educação bilíngue por nós defendidos e frente ao limite temporal imposto para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, venho solicitar sua autorização para que Vanessa Carvalho possa realizar sua pesquisa no espaço do CAEE da região Central do município de Juiz de Fora, uma vez que o referido Centro se destaca como polo de atendimento aos alunos surdos desta rede de ensino.

Para a realização da pesquisa, prevê-se: a) a análise documental das propostas em vigor para a educação de alunos surdos no município de Juiz de Fora e do Projeto Político Pedagógico

do CAEE/Centro; b) reuniões prévias com a coordenação pedagógica e com os professores surdos do CAEE/Centro com o intuito de conhecer o planejamento realizado para o desenvolvimento de suas práticas; e c) observações dos atendimentos desenvolvidos pelos professores surdos para grupos de alunos previamente indicados pelos gestores e professores do CAEE/Centro por um período de dois meses (a ser combinado com os gestores do CAEE). Importante esclarecer que não será criado nenhum contexto específico para o estudo das práticas realizadas pelos professores surdos e, portanto, os atendimentos seguirão o planejado por eles. No entanto, a fim de ser possível registrar com maior rigor todos os detalhes da execução destas práticas, serão necessárias filmagens das atividades desenvolvidas, considerando a materialidade visual, gestual e espacial da Libras. Para isso, caberá à Vanessa Carvalho deslocar-se até a instituição sem qualquer ônus para esta Secretaria.

No caso da autorização por esta Secretaria, será solicitada autorização também da coordenação e dos professores surdos do CAEE/Centro para a observação das práticas e do seu registro por meio de filmagens, assim como dos pais e/ou responsáveis pelos alunos. Todos serão devidamente informados sobre os objetivos do estudo e, em caso de concordância, assinarão, respectivamente, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os envolvidos estarão livres para recusar participar da pesquisa ou retirar o TCLE/TALE em qualquer fase da investigação, sem qualquer penalização e/ou prejuízo. O termo garante ainda sigilo do local onde a pesquisa foi realizada e do nome de todos os participantes. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo é necessária sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP e, para que se dê início a este trâmite, torna-se necessária autorização prévia desta Secretaria. Em sendo assim, na hipótese desta solicitação ser atendida, é preciso o envio de uma resposta por escrito (que poderá ser encaminhada para meu e-mail institucional – analodi@ffclrp.usp.br e/ou para o e-mail de Vanessa – vanessacarvalho.jf@gmail.com), explicitando o interesse desta rede de ensino em participar da pesquisa.

Certa de poder contar com o apoio desta Secretaria, agradeço antecipadamente a atenção.

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Vice-coordenadora, Docente e Orientadora do PPGEduc
FFCLRP/USP

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Professores

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa da Silva Carvalho, orientada pela Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi. A pesquisa visa conhecer as práticas pedagógicas em Libras utilizadas por professores surdos, com alunos surdos, em atendimentos Educacionais Especializados (AEEs).

Este estudo buscará compreender como as práticas pedagógicas em Libras adotadas por você, professor surdo do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), asseguram a escolarização de alunos surdos, a partir de anterior desenvolvimento de linguagem, em Libras; bem como, verificar se estas práticas pedagógicas, oferecidas aos alunos surdos, atendem às demandas de uso desta língua respeitando as particularidades sociais e culturais desse grupo.

A fim de conhecer você e os demais profissionais, a proposta pedagógica e o planejamento elaborado pelo CAEE/Centro; compreender o que você e a coordenação/direção entendem por abordagem bilíngue; como isso se apresenta em suas práticas nos atendimentos em/de Libras; se isso se harmoniza com o projeto pedagógico instituído pelo Centro; e, esclarecer que tipo de apoio e condições são oferecidas às escolas da rede regular, buscando disseminar uma abordagem educacional bilíngue com propostas pedagógicas em Libras que contemplem a escolarização de alunos surdos, serão realizadas entrevistas abertas e coletivas, previstas para ocorrer em 3 encontros, com duração de aproximadamente duas horas cada, que ocorrerão no próprio centro de atendimento, em dia e hora determinados por você, pelos demais professores e pela coordenação/direção da instituição. Estas entrevistas serão filmadas e realizadas inteiramente em Libras, podendo contar com a presença de um intérprete de Libras-língua portuguesa no caso de a equipe gestora não ser fluente em língua de sinais.

Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa serão realizadas, durante um período de dois meses, observações diárias das práticas pedagógicas em Libras desenvolvidas por você e outros docentes surdos, que serão devidamente registradas por meio de caderno de campo e filmagens das atividades desenvolvidas, considerando a materialidade visual espacial da Libras, possibilitando assim a transcrição dos dados segundo aspectos particulares desta língua. As observações e filmagens, visam, unicamente, conhecer as práticas pedagógicas e metodológicas adotadas por você e não, avaliar sua atuação enquanto professor ou o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As filmagens serão, posteriormente, transcritas, respeitando-se os processos discursivos específicos da língua.

Em razão das filmagens, esta pesquisa poderá implicar em possíveis desconfortos para você e seus alunos diante da câmera e da presença da pesquisadora. Na tentativa de reduzir este eventual incômodo, será proporcionado um encontro entre a pesquisadora, você e os alunos atendidos, antes de

se dar início as observações. O presente estudo assegurará a preservação dos dados, confidencialidade e anonimato dos participantes.

Para a coleta de dados não serão planejados métodos alternativos para a obtenção da informação desejada, apenas as entrevistas e as observações vídeo gravadas que transcorrerão durante o período dos atendimentos, não havendo nenhuma alteração em sua rotina de trabalho, tampouco quaisquer gastos relativos a sua participação nessa pesquisa e, portanto, nenhuma forma de reembolso. As filmagens das entrevistas e dos atendimentos com os alunos serão analisadas pela pesquisadora e apenas as transcrições serão usadas para a escrita da pesquisa. Por este motivo, todas as filmagens deverão permanecer guardadas até o término da pesquisa previsto para julho de 2020, após isso serão totalmente excluídas.

A pesquisadora se compromete em estar à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre este estudo no decorrer de todas as etapas do processo. Você está livre para se recusar a participar da pesquisa ou para retirar este consentimento em qualquer fase da investigação sem qualquer penalização e/ou prejuízo.

O contato com as pesquisadoras poderá ser feito pelos telefones (16) 99277-3890 ou (16) 3315-0375 ou por e-mail: van.carvalho@usp.br ou analodi@ffclrp.usp.br

Para a realização de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP: Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-90 – Bloco 23 – Casa 37; telefone (16) 3315-4811; fax: (16) 3633-2660; e-mail coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso aceite participar desta pesquisa são necessárias sua identificação e sua assinatura. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu acompanhamento e sua segurança.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Vanessa da Silva Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Coordenação/Direção

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa da Silva Carvalho, orientada pela Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi. A pesquisa visa conhecer as práticas pedagógicas em Libras utilizadas por professores surdos, com alunos surdos, em Atendimento Educacionais Especializados (AEEs).

Este estudo buscará compreender como as práticas pedagógicas em Libras adotadas pelos professores surdos, do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), coordenado e/ou dirigido por você, asseguram a escolarização de alunos surdos, a partir de anterior desenvolvimento de linguagem, em Libras; bem como, verificar se estas práticas pedagógicas, oferecidas aos alunos surdos, atendem às demandas de uso desta língua respeitando as particularidades sociais e culturais desse grupo.

A fim de conhecer você e os demais profissionais, a proposta pedagógica e o planejamento elaborado pelo CAEE/Centro; compreender o que você e os professores surdos entendem por abordagem bilíngue; como isso se apresenta nas práticas dos atendimentos em/de Libras; se isso se harmoniza com o projeto pedagógico instituído pelo Centro; e, esclarecer que tipo de apoio e condições são oferecidas às escolas da rede regular, buscando disseminar uma abordagem educacional bilíngue com propostas pedagógicas em Libras que contemplem a escolarização de alunos surdos, serão realizadas entrevistas abertas e coletivas, previstas para ocorrer em 3 encontros, com duração de aproximadamente duas horas cada, que ocorrerão no próprio centro de atendimento, em dia e hora determinados por você e pelos professores da instituição. Estas entrevistas serão filmadas e realizadas inteiramente em Libras, podendo contar com a presença de um intérprete de Libras-língua portuguesa caso você não seja fluente em língua de sinais.

Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa serão realizadas, durante um período de dois meses, observações diárias das práticas pedagógicas em Libras desenvolvidas pelos professores surdos, que serão devidamente registradas por meio de caderno de campo e filmagens das atividades desenvolvidas, considerando a materialidade visual espacial da Libras, possibilitando assim a transcrição dos dados segundo aspectos particulares desta língua. As observações e filmagens, visam, unicamente, conhecer as práticas pedagógicas e metodológicas adotadas pelos docentes e não, avaliar a atuação deste profissional ou o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As filmagens serão, posteriormente, transcritas, respeitando-se os processos discursivos específicos da língua.

Em razão das filmagens, esta pesquisa poderá implicar em possíveis desconfortos para os professores e alunos diante da câmera e da presença da pesquisadora. Na tentativa de reduzir este

eventual incômodo, será proporcionado um encontro entre a pesquisadora, os professores surdos e os alunos atendidos, antes de se dar início as observações. O presente estudo assegurará a preservação dos dados, confidencialidade e anonimato dos participantes.

Para a coleta de dados não serão planejados métodos alternativos para a obtenção da informação desejada, apenas as entrevistas e observações vídeo gravadas que transcorrerão durante o período dos atendimentos, não havendo nenhuma alteração na rotina de trabalho do CAEE, tampouco quaisquer gastos relativos a participação desta instituição nessa pesquisa e, portanto, nenhuma forma de reembolso para você ou para este centro de atendimento. As filmagens das entrevistas e dos atendimentos com os alunos serão analisadas pela pesquisadora e apenas as transcrições serão usadas para a escrita da pesquisa. Por este motivo, todas as filmagens deverão permanecer guardadas até o término da pesquisa previsto para julho de 2020, após isso serão totalmente excluídas.

A pesquisadora se compromete em estar à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre este estudo no decorrer de todas as etapas do processo. Você está livre para se recusar a participar da pesquisa ou para retirar este consentimento em qualquer fase da investigação sem qualquer penalização e/ou prejuízo.

O contato com as pesquisadoras poderá ser feito pelos telefones (16) 99277-3890 ou (16) 3315-0375 ou por e-mail: van.carvalho@usp.br ou analodi@ffclrp.usp.br

Para a realização de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP: Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-90 – Bloco 23 – Casa 37; telefone (16) 3315-4811; fax: (16) 3633-2660; e-mail coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso aceite participar desta pesquisa são necessárias sua identificação e sua assinatura. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu acompanhamento e sua segurança.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Vanessa da Silva Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Pais

O/A seu/sua filho/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa da Silva Carvalho, orientada pela Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi. A pesquisa visa conhecer as práticas pedagógicas em Libras utilizadas por professores surdos, com alunos surdos, em Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs).

Este estudo buscará compreender como as práticas pedagógicas em Libras adotadas por professores surdos do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), asseguram a escolarização de alunos surdos, a partir de anterior desenvolvimento de linguagem, em Libras; bem como, verificar se estas práticas pedagógicas, oferecidas aos alunos surdos, atendem às demandas de uso desta língua respeitando as particularidades sociais e culturais desse grupo.

Para a realização desta pesquisa serão realizadas observações diárias das práticas pedagógicas em Libras desenvolvidas com o grupo de alunos em que seu/sua filho/a participa, devidamente registradas em caderno de campo e filmadas, considerando a materialidade visual espacial da Libras, durante um período de dois meses. As observações e filmagens, visam, unicamente, conhecer as práticas adotadas pelos docentes surdos e não, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do seu/sua filho/a.

Em razão das filmagens, os únicos riscos desta pesquisa implicam em possíveis desconfortos para os professores e os alunos diante da câmera e da presença da pesquisadora. Na tentativa de reduzir este eventual incômodo, a pesquisadora proporcionará um encontro com os professores junto com os alunos atendidos, antes de se dar início as observações. O presente estudo assegurará a preservação dos dados, confidencialidade e anonimato dos participantes.

As filmagens serão realizadas durante o período dos atendimentos, não havendo nenhuma alteração na rotina da instituição, tampouco quaisquer gastos na participação de seu/sua filho/a nessa pesquisa e, portanto, nenhuma forma de reembolso. As filmagens serão analisadas pela pesquisadora e apenas as transcrições serão usadas para a escrita da pesquisa. Por este motivo, as filmagens deverão permanecer guardadas até o término da pesquisa previsto para julho de 2020, após isso serão totalmente excluídas.

A pesquisadora se compromete em estar à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas sobre este estudo no decorrer de todas as etapas do processo. Você está livre para não autorizar a participação de seu/sua filho/a na pesquisa ou para retirar este consentimento em qualquer fase da investigação sem qualquer penalização e/ou prejuízo.

O contato com as pesquisadoras poderá ser feito pelos telefones (16) 99277-3890 ou (16) 3315-0375 ou por e-mail: van.carvalho@usp.br ou analodi@ffclrp.usp.br

Para a realização de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP: Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-90 - Bloco 23 - Casa37; telefone (16) 3315-4811; fax: (16) 3633-2660; e-mail coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso aceite que seu/sua filho/a participe desta pesquisa são necessárias sua identificação e a de seu/sua filho/a, assim como a sua assinatura. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu acompanhamento e sua segurança.

Nome: _____

Nome do aluno: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Vanessa da Silva Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

APÊNDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, aluno/a do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa da Silva Carvalho, orientada pela Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi.

Este estudo buscará compreender como as práticas pedagógicas em Libras adotadas pelos professores surdos do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), asseguram a sua escolarização, a partir de anterior desenvolvimento de linguagem, em Libras; bem como, verificar se estas práticas pedagógicas, oferecidas a você e outros alunos surdos, atendem às demandas de uso desta língua respeitando suas particularidades sociais e culturais.

Para isso, a pesquisadora fará observações diárias dos atendimentos nos quais você participa que serão registradas por meio de anotações e filmagens, durante o período de dois meses. As observações e filmagens, visam, unicamente, conhecer as práticas adotadas por seus professores e não, avaliar a sua aprendizagem.

Em razão das filmagens, você, poderá ficar envergonhado diante da câmera e da presença da pesquisadora, por isso, antes de começar as filmagens e observações, a pesquisadora promoverá um encontro com você com o intuito de conversarem e se conhecerem. As informações coletadas serão mantidas em segredo.

As observações e filmagens serão realizadas nos dias em que você frequenta os atendimentos, não havendo necessidade de mudança em sua rotina ou qualquer gasto na sua participação nesta pesquisa, portanto, você não receberá nenhuma forma de reembolso.

As filmagens serão analisadas pela pesquisadora e apenas as transcrições serão usadas para a escrita da pesquisa, por isso estas permanecerão guardadas até o término da pesquisa previsto para julho de 2020, após isso serão totalmente excluídas.

A pesquisadora se compromete em estar à sua disposição para esclarecer dúvidas sobre este estudo no decorrer de todas as etapas do processo. Você está livre para não participar da pesquisa ou para retirar este consentimento em qualquer fase da investigação sem qualquer penalização e/ou prejuízo.

O contato com as pesquisadoras poderá ser feito pelos telefones (16) 99277-3890 ou (16) 3315-0375 ou por e-mail: van.carvalho@usp.br ou analodi@ffclrp.usp.br

Para a realização de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP: Avenida Bandeirantes,

3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-90 - Bloco 23 - Casa37; telefone (16) 3315-4811; fax: (16) 3633-2660; e-mail coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso aceite participar desta pesquisa se faz necessário sua identificação e assinatura. Você receberá uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para o seu acompanhamento e sua segurança.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Vanessa da Silva Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (USP)

APÊNDICE F**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E DIVULGAÇÃO DE NOME:****Direção**

Eu, _____, portador(a) de RG: _____, autorizo que o nome da instituição na qual coordeno/dirijo, seja revelado na pesquisa intitulada: Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos.

Esta pesquisa, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), busca compreender a importância do professor surdo em processos educacionais com alunos surdos durante o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE-PS), realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da região central do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG).

Estou ciente de que o nome do CAEE/Centro será usado apenas para fins pedagógicos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico. Portanto, fica autorizado, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos de exibição do nome da instituição, não recebendo para tanto qualquer tipo de reembolso para este Centro de atendimento.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE G**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E DIVULGAÇÃO DE NOME:****Professor**

Eu, _____, portador(a) de RG: _____, autorizo que meu nome e o nome da instituição na qual atuo, sejam revelados na pesquisa intitulada: Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as práticas de professores surdos.

Esta pesquisa, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), busca compreender a importância do professor surdo em processos educacionais com alunos surdos durante o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez (AEE-PS), realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da região central do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (JF/MG).

Estou ciente de que meu nome será usado apenas para fins pedagógicos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico. Portanto, fica autorizado, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos de publicação de minha identidade, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2019.